



Tolonen Sanni

Musiikinopettajat arviointia toteuttamassa – Kvantitatiivinen tutkimus
musiikinopettajien toteuttamasta arvioinnista yläkoulussa

Musiikkikasvatuksen pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Musiikkikasvatus, Opetus- ja kasvatusalan tutkinto-ohjelma
2019

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Musiikinopettajat arviointia toteuttamassa – Kvantitatiivinen tutkimus musiikinopettajien toteuttamasta arvioinnista yläkoulussa (Sanni Tolonen)

Musiikkikasvatuksen pro gradu -tutkielma, 142 sivua, 9 liitesivua

Marraskuu 2019

Arviointi kuuluu merkittävänä osana opettajien jokapäiväiseen työhön. Musiikin opetuksen monipuoliset työtavat tarvitsevat rinnalleen monipuolisia arviointimenetelmiä, jotta oppilaiden oppimisen ja työskentelyn taidot kehittyisivät. Oikeudenmukainen ja eettinen arviointi vaikuttaa merkittävästi oppilaiden oppimiseen, opiskelumotivaatioon sekä jatkokoulutusmahdollisuuksiin, joten arvioinnin ja arviointimenetelmien tutkiminen on aina ajankohtainen ja haastava aihe opetuksen kentällä.

Tutkin pro gradu -tutkielmassani musiikinopettajien toteuttamaa arviointia arviointimenetelmien käytön useuden, tärkeyden sekä mielipideväittämien avulla. Tutkimukseni teoriaosuus koostuu arvioinnin ja musiikin opetuksen arvioinnin pääluvuista. Esittelen luvuissa arviointiin sekä musiikin opetukseen liittyviä tutkimuksia sekä keskeisiä käsitteitä. Tutkimukseni on määrällinen tutkimus, jonka toteutin keräämällä vastauksia sähköisessä ympäristössä Webropol-sivuston kyselylomakkeeseen. Kyselylomakkeeseen vastasi 17 opettajaa (N=17). 16 opettajaa oli koulutukseltaan musiikinopettajia ja yhdellä ei ollut musiikin aineenopettajan koulutusta.

Tutkimustulokset osoittavat, että musiikinopettajat käyttivät monipuolisia arviointimenetelmiä, joissa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukainen oppimiskäsitys oppijasta aktiivisena toimijana painottui. Lisäksi formatiivinen ja sanallinen arviointi nousivat keskiöön, sillä aktiivista tekemistä on tarkoituksenmukaisempaa arvioida sanallisesti kuin numeerisesti. Tutkimuksesta nousi esiin tutkimustulos, jonka mukaan musiikinopettajien ammatillinen kokemus vaikuttaa pelkästään luovan tuottamisen käytön useuteen arviointimenetelmänä. Kauemmin ammatissaan työskennelleet opettajat käyttivät luovaa tuottamista arviointimenetelmänä vähemmän kuin 0–10 vuotta ammatissaan olleet opettajat. Tutkimustuloksista nousi esille lisäksi opetussuunnitelman (2014) arviointikriteerien väljyyden aiheuttama arvioinnin hankaluus. Osa opettajista vastasi, että POPS:in perusteella arviointia on helppo toteuttaa. Osa opettajista oli kuitenkin sitä mieltä, että arviointiperusteiden epäselvyys ja kriteerien väljyys hankaloittavat arviointia.

Kokonaisuudessaan musiikinopettajat toteuttivat arviointia monipuolisesti ja opetussuunnitelman (2014) kriteerien ja tavoitteiden pohjalta. Tärkeinä he pitivät arvioinnin reiluutta ja oppilaiden sekä vanhempien tietoisuutta arviointikriteereistä. Luovan tuottamisen ja itsearviointin korostus näkyivät vastauksista, ja ne heijastuvat myös POPS:in (2014) tämänhetkisistä tavoitteista.

Avainsanat: arviointi, arviointimenetelmät, opetussuunnitelma, musiikkikasvatus, musiikin opetus, kvantitatiivinen tutkimus

Sisältö

1	Johdanto	5
2	Arviointi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa.....	7
2.1	Arvioinnin tehtävät	8
2.2	Tavoite- ja kriteeriperusteinen arviointi.....	11
2.3	Monipuoliset arviointikäytännöt.....	15
2.3.1	<i>Minäkäsitystä tukeva arviointi</i>	<i>17</i>
2.3.2	<i>Itsearviointi</i>	<i>17</i>
2.3.3	<i>Vertaisarviointi</i>	<i>20</i>
2.4	Arvioinnin kohteet	21
2.5	Opintojen aikainen arviointi	22
2.5.1	<i>Päätösarviointi</i>	<i>26</i>
2.5.2	<i>Arvioinnin eettisyys</i>	<i>28</i>
3	Musiikin opetus yläkoulussa.....	30
3.1	Musiikin oppiaineen tehtävät.....	30
3.1.1	<i>Musiikin opetuksen tavoitteet</i>	<i>31</i>
3.1.2	<i>Luovuus ja luova tuottaminen</i>	<i>35</i>
3.1.3	<i>Kuuntelu ja esiintyminen.....</i>	<i>39</i>
3.2	POPS:in mukainen arviointi musiikin opetuksessa	43
3.2.1	<i>Musiikin arviointikriteerit</i>	<i>43</i>
3.2.2	<i>Luovan tuottamisen arviointi</i>	<i>47</i>
3.2.3	<i>Kuuntelun ja esiintymisen arviointi.....</i>	<i>50</i>
4	Tutkimuksen metodologia ja toteutus	52
4.1	Tilastollinen tutkimus	52
4.2	Kyselytutkimus.....	53
4.3	Kyselylomakkeen valmistaminen	54
4.4	Kysymystyypit.....	57
4.5	Aineiston keruu.....	61
5	Tutkimuksen tulokset ja yhteenveto	62
5.1	Taustatietomuuttajat	62
5.2	Arviointimenetelmien käytön useus	68
5.3	Ammatillisen kokemuksen vaikutus arviointimenetelmien käyttöön	74
5.4	Summatiivisten ja formatiivisten kokeiden käyttö.....	88
5.5	Tärkeimpinä pidetyt arviointimenetelmät.....	89
5.6	Sanallinen ja numeerinen arviointi	90
5.6.1	<i>Numeerisen arvioinnin hyödyllisyys.....</i>	<i>91</i>
5.6.2	<i>Sanallisen arvioinnin hyödyllisyys</i>	<i>92</i>

5.7	Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaisten arvioinnin kohteiden arviointi	92
5.8	Arviointia koskevat väittämät	95
5.9	Viisi tärkeintä asiaa musiikin lukuvuosiarvioinnissa	126
5.10	Tulosten yhteenveto	127
6	Pohdinta	130
6.1	Tulosten tulkinta	130
6.2	Tutkimuksen pätevyys, luotettavuus ja eettisyys	134
6.3	Jatkotutkimusaiheet	137
	Lähteet	138
	LIITTEET	143

1 Johdanto

Pro gradu -tutkielmani aihe käsittelee musiikinopettajien toteuttamaa arviointia yläkoulun musiikin opetuksessa. Opettajan, ja joissakin tapauksissa rehtorin, tärkeimmät työtehtävät Ouakrim-Soivion (2016) mielestä ovat opettaminen ja arviointi. Kouluissa tehtävä arviointi pohjautuu opetussuunnitelman perusteisiin (2014), ja arviointi vaatii opettajilta ja rehtoreilta syvää asiantuntemusta. Erityisesti perusopetuksen päättöarvioinnin pitäisi tapahtua yhdenvertaisin periaattein ja arviointikulttuurein, jotta oppilaiden päättöarvosanat olisivat keskenään vertailukelpoisia. (Ouakrim-Soivio, 2016, s. 6–7.) Ovatko kaikki arviointia toteuttavat opetusalan ammattilaiset kuitenkin yhtä taidokkaita ja asiantuntevia?

Opettajien käyttämän kirjoitetun opetussuunnitelman toteuttamista voidaan arvioida esimerkiksi oppimistulosten kautta. Oppimistulosten arviointia toteutetaan, jotta saataisiin luotettavaa tietoa opetukselle asetettujen tavoitteiden saavuttamisesta. Arviointitietoja hyödynnetään POPS:in eli Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden uusimiseen, oppimateriaalin kehittämiseen sekä yksittäisen luokan opetuksen kehittämiseen. (Jakku-Sihvonen, 2011, s. 10.) Kirjoitetun ja toteutetun tason lisäksi opetussuunnitelmalla on myös koettu taso. Koettu taso sisältää oppilaiden kokemukset, ja Lahdes kertoo pitävänsä tätä tasoa tärkeimpänä. (Lahdes, 1977, s. 19.)

Taidokasta ja asiantuntevaa opettajaa koskevaa kysymystä miettiessäni esille nousi oma subjektiivinen kokemukseni lukion tunnilta. Opettaja oli tunnin aikana jakanut tarkistamansa koheet meille ilman tarkempaa kokeen vastausten tarkastelua. Koska minua jäi askarruttamaan muutama vastaus, päätin jäädä kysymään opettajalta arviointiperusteita näihin kysymyksiin. Jo tuolloin tiesin, että opettajilla pitäisi olla yhtenevät arviointiperusteet, ja heidän pitäisi kyetä perustelemaan arviointiaan. Olin ihmeissäni, kun opettaja vastasi seuraavasti:

”No mutta, etkö ole tyytyväinen arvosanaasi? Tämähän on hyvä arvosana. Kyllä sinun pitäisi tietää, että en anna numeroita pärstäkertoimen perusteella.”

Koulussa tapahtuvan arvioinnin tulisi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan olla erityisesti rohkaisevaa ja kannustavaa, koska opettajan antama palaute vaikuttaa nuoren oppimiseen ja minäkuvaan. (POPS, 2014, s. 47.) Oman lukio-opettajani antama palaute oli kaikkea muuta kuin rohkaisevaa ja kannustavaa. Tulevana musiikin- ja luokanopettajana koen, että tutkimalla arviointia voin tukea nuorten oppimista ja kasvua paremmin.

Tutkin arviointia omakohtaisuuden lisäksi myös aiheen ajankohtaisuuden takia. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) ovat tulleet käyttöön kouluihin vuonna 2016, ja näin ollen myös uudet arviointiperusteet ovat olleet muutoksen keskellä. Nykyisen perusopetussuunnitelman mukaisesta musiikin oppiaineen arvioinnista ei ole vielä tehty montaa tutkimusta yläkoulun kontekstista, mutta muutama aiempi tutkimus edellisten opetussuunnitelmien ajalta löytyy. Paananen (2009) on tutkinut vuoden 2004 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden pohjalta sitä, millaista arviointia musiikinopettajat ja musiikkia opettavat luokanopettajat toteuttavat. Hän rajasi tutkimuskysymyksensä aiemmassa pilottitutkimuksessaan (2005) arviointimenetelmien käytön useuteen, tärkeyteen ja luotettavuuteen. Paananen toteutti tutkimuksensa kyselyn muodossa, ja sai vastauksen 18:lta opettajalta. Kyseisessä tutkimuksessa havaittiin, että ”perinteisiä” arviointimenetelmiä, kuten yleistä tuntiaktiivisuutta ja ryhmäsoittoa käytettiin eniten ja pidettiin luotettavimpina. Vähiten käytettyjä ja luotettuja menetelmiä olivat luovaan tuottamiseen, musiikkiteknologiaan sekä sähköiseen viestintäteknologiaan liittyvät menetelmät, kuten verkkotehtävät. (Paananen, 2009, s. 416–417.)

Uusimmassa valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa (2014) on tapahtunut kuitenkin muutoksia sekä oppimiskäsityksessä että arvioinnin painotuksessa. Nykyisen opetussuunnitelman mukaan oppilas nähdään aktiivisena toimijana, ja oppilaslähtöisyyttä painotetaan. Opetussuunnitelmassa myös korostetaan oppilaalle tarjottavan tuen ja palautteen määrää juuri luovaan tuottamiseen ja musiikkiteknologiaan liittyen. (POPS, 2014, s. 17 & 424.) Uskoisinkin, että opetussuunnitelmassa tapahtuneiden muutosten kautta myös kentällä on siirrytty monipuolisempiin ja oppilaslähtöisempiin arviointimenetelmiin. Sen vuoksi asetin tutkimuskysymyksiksi seuraavat kysymykset:

1. Mitä arviointimenetelmiä musiikinopettajat käyttävät?
2. Mitä arviointimenetelmiä musiikinopettajat pitävät tärkeinä?
3. Miten musiikinopettajat toteuttavat arviointia?

Pyrin saamaan vastauksia tutkimuskysymyksiini kvantitatiivisen tutkimuksen kautta, sillä tilastollinen tutkimus vastaa kysymyksiin ”mikä?”, ”missä?”, ”paljonko?” ja ”kuinka usein?” (Heikkilä, 2014, s. 15). Ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni pyrin saamaan vastauksia arviointimenetelmien käytön useutta koskevilla kysymyksillä sekä täydentävillä sivukysymyksillä. Toiseen tutkimuskysymykseen lähden hakemaan vastauksia pyytämällä opettajia listaamaan viisi heidän mielestään tärkeintä arviointimenetelmää. Kolmatta kysymystä tutkin mielipideväittämien avulla.

2 Arviointi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa

Arviointi on laaja käsite, jolla määritetään jonkin kohteen arvoa (Koppinen, Korpinen & Pollari, 1994, s. 8). Arvioinnin laajaan käsitteeseen sisältyy tehtäviä, jotka liittyvät suoritustason mittaamiseen sekä oppilaan oppimisen ohjaamiseen palautteen välityksellä. Joskus käsitteitä arviointi ja arvostelu näkee käytettävän toistensa synonyymeinä, mitä ne kuitenkin eivät ole. Sana ”arvostelu” painottaa summatiivisuutta ja tarkkaa tietämistä, kun taas ”arviointi” kuvastaa likimääräistä tietoa. Arviointi-käsite liittyy myös lähemmin oppilaan oppimisen ohjaukseen. (Ouakrim-Soivio, 2016, s. 10–11.)

Ihme (2009) painottaa, että arviointi on väline, jolla toimintaa pyritään kehittämään. Arvioinnin tulee olla reilua, oikeudenmukaista ja motivoivaa, ja lisäksi siitä tulee näkyä ne tavoitteet, mitä oppimiselle on asetettu. Opettajan pitää antaa oppilaalle mahdollisuus osoittaa monipuolisilla tavoilla osaamistaan, jotta arvioinnista ei tule vain kokeiden perusteella arvottamista. (Ihme, 2009, s. 13.) Arvioinnin kohteita koulussa ovat oppimisen arviointi, työskentelyn arviointi sekä käyttäytymisen arviointi (Luostarinen & Peltomaa, 2016, s. 173). Keskityn pro gradu-tutkielmassani oppimisen ja työskentelyn arviointiin.

Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, perusopetuslaissa (628/1998) sekä -asetuksessa (852/1998) on käytetty nimitystä oppilaan arviointi. Uusimmassa perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) oppilaan arvioinnin sijasta käytetään termiä oppimisen arviointi. Oppimisen arviointi tarkastelee aiemmin keskiössä olleiden tietojen ja taitojen lisäksi myös arvoja ja asenteita (Ouakrim-Soivio, 2016, s. 9 & 12.)

Fautleyn (2010) mukaan arviointi on yksi keskeisimmistä tämän päivän koulutukseen liittyvistä asioista. Arviointi laajimmillaan koskee kaikkea musiikkikasvatusta, mutta tavallisesti se on liitetty pelkästään esiintymiseen, jolloin vain oppilaiden soittotaitoihin on kiinnitetty huomiota. Perinteisiä arviointikeinoja on kuitenkin alettu kyseenalaistaa, jolloin uusia ideoita ja arviointitapoja on noussut esille. (Fautley, 2010, s. 1.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan monipuolisen arvioinnin avulla opettajat voivat tukea oppilaan kasvua, kehitystä ja minäkuvan muodostumista. Nykyisin koulujen keskeisiä arviointikulttuurin piirteitä ovat:

- ”Rohkaiseva ja yrittämään kannustava ilmapiiri
- Oppilaiden osallisuutta edistävä, keskusteleva ja vuorovaikutteinen toimintatapa

- Oppilaan tukeminen oman oppimisprosessinsa ymmärtämisessä sekä oppilaan edistymisen näkyväksi tekeminen koko oppimisprosessin ajan
- Arvioinnin oikeudenmukaisuus ja eettisyys
- Arvioinnin monipuolisuus
- Arvioinnin avulla saadun tiedon hyödyntäminen opetuksen ja muun koulutyön suunnittelussa.”

(POPS, 2014, s. 47.)

Opetussuunnitelman (2014) painottama arviointikulttuuri rohkaisee oppilaslähtöisiin ja monipuolisiin menetelmiin. Oikeudenmukainen, osallistava ja osallisuutta edistävä arviointikulttuuri kannustaa oppilaita eteenpäin oppimisen taitojen harjoittelussa.

2.1 Arvioinnin tehtävät

Suomessa arvioinnista määrätään lainsäädännössä, jotta arvioinnin periaatteet toteutuisivat kaikkien oppilaiden kohdalla tasavertaisesti (Kauppinen & Vitikka, 2017, s. 11). Perusopetuslain 22 § (628/1998) asettaa arvioinnille seuraavia tehtäviä:

- Oppilaan arviointi on oppimiseen sekä itsearviointiin ohjaavaa ja kannustavaa.
- Arvioinnin tulee olla monipuolista. (Perusopetuslaki, 628/1998, 22 §.)

Opetussuunnitelma ohjaa jokaisen koulun toimintaa, ja myös opetussuunnitelmassa on ohjattu arviointia koskevia periaatteita perusopetuslain pohjalta (Kauppinen & Vitikka, 2017, s. 11) seuraavasti:

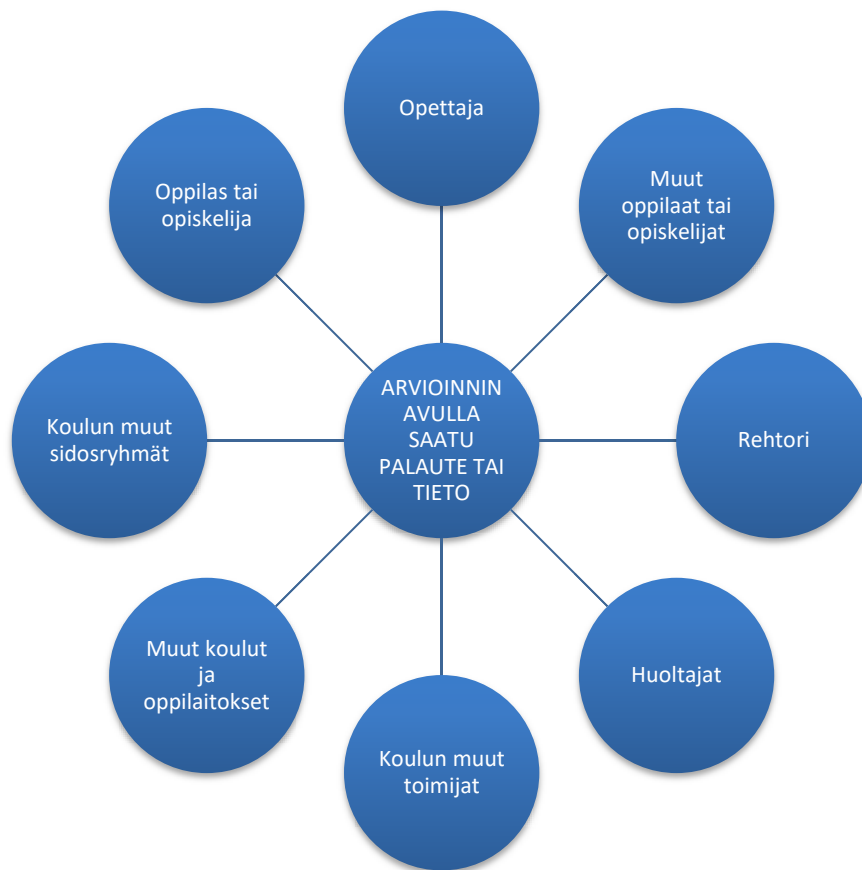
”Perusopetuslain mukaan oppilaan arvioinnin tehtävänä on ohjata ja kannustaa opiskelua sekä kehittää oppilaan edellytyksiä itsearviointiin. Oppilaan oppimista, työskentelyä ja käyttäytymistä tulee arvioida monipuolisesti. Nämä tehtävät ovat perusopetuksen arviointikulttuurin kehittämisen lähtökohta. Painopiste on oppimista edistävässä arvioinnissa.” (POPS, 2014, s. 47.)

Vuonna 2016 käyttöön otettu perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) tiivistää siis arvioinnin tärkeimmät tehtävät opiskelun kannustamiseen, oppimisen edistämiseen sekä itsearvioinnin ohjaamiseen.

Fautley (2010) on teoksessaan luetellut muita tärkeitä arvioinnin tehtäviä, jotka liittyvät sekä opetuksen arviointiin että koulutuksen laadun arviointiin:

1. Auttaa oppilaita kehittymään
2. Mittaa oppilaiden työskentelyä
3. Mittaa oppilaiden oppimista
4. Osoittaa oppilaiden kehittymistä
5. Osoittaa oppilaiden työpanoksen
6. Varmistaa, että oppimisen standardit nousevat
7. Antaa osviittaa siitä, kuinka hyvin oppilaat suoriutuvat myös tulevaisuudessa
8. Antaa tietoa vanhemmille lastensa kehityksestä
9. Tarkistaa, että tietyt alueet on opittu
10. Auttaa opettajaa arvioimaan työn tehokkuutta
11. Mittaa, kuinka hyvin oppilaita on opetettu
12. Tuottaa tilastotietoja
13. Mittaa opettajan tehokkuutta
14. Vertaa eri koulujen tuloksia
15. Osoittaa, että musiikki on tärkeä osa yleistä koulutusta
16. Vertaa eri maantieteellisten alueiden oppimistuloksia
17. Arvioi opetuksellisten interventioiden tehokkuutta
18. Arvioi valtiollisten strategioiden tehokkuutta opetuksessa

Useat edellä mainituista tehtävistä näkyvät jossain vaiheessa musiikinopettajan työtä. Näiden arvioinnin tehtävien välillä on myös joitain ristiriitoja. Esimerkiksi monet opettajat näkevät arvioinnin tärkeimpänä tehtävänä oppilaiden kasvun ja kehityksen tukemisen, kun taas hallinnollisissa tehtävissä toimivat virkamiehet ajattelevat tehokkuutta ja tuloksia. (Fautley, 2010, s. 60–61.) Suomessa koulutuksen laadun arviointiin liittyy tehokkuuden ja tulosten lisäksi koulun toiminnan kehittäminen ja opetuksen kehittäminen esimerkiksi opetussuunnitelman kautta. Opetussuunnitelman kautta laatua voidaan arvioida tarkastelemalla koulutukselle asetettujen tavoitteiden saavuttamista. (Jakku-Sihvonen, 2002, s. 67.) Esimerkiksi opettajat sekä oppilaitos ovat toteuttaneet opetussuunnitelmaa hyvin, jos opiskelijat saavuttavat haluttuja oppimistuloksia (Kurkela, 1997, s. 277).



Kuvio 1. Koulumaailman toimijat ja arvioinnin avulla saatu palaute ja tieto (Ouakrim-Soivio, 2016, s. 9).

Koulumaailman toimijoista ja arvioinnin avulla saadusta palautteesta ja tiedosta kertova kuvio 1. esittää selkeästi, kuinka arviointi vaikuttaa oppilaiden ja opettajien lisäksi laajasti kouluun liittyviin tahoihin. Kuviosta selviää myös, miten kouluun liittyvät tahot käyttävät arvioinnista saatua palautetta ja tietoa oman toimintansa kehittämiseen:

Oppilas tai opiskelija saa arvioinnin kautta palautetta oman oppimisensa kehityksestä (Ouakrim-Soivio, 2016, s. 9). Oppilas saa palautetta erityisesti opettajalta, sillä arviointia to-
teutetaan opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen kautta. Tämän vuoksi on tärkeää, että opettaja antaa riittävästi ohjaavaa ja kannustavaa palautetta oppilaan edistymisestä heti alusta lähtien. Oppilaalla on myös oikeus tietää vallalla olevista arviointiperusteista. (POPS, 2014, s. 47.) **Opettaja** saa kuvion 1. mukaisesti arvioinnin kautta tietoa siitä, missä oppilas on onnistunut ja missä kehitystä tarvittaisiin (Ouakrim-Soivio, 2016, s. 9). Samalla opettaja saa arviointi-
tiedon kautta tietoa eriyttämisen ja tuen tarpeista. Opettaja saa myös tietoa siitä, miten hän on opetuksessaan onnistunut. (POPS, 2014, s. 47.)

Opettaja voi antaa palautetta joko yhdelle oppilaalle tai **koko opetusryhmälle**. Tällainen arviointipalaute antaa oppilaille konkreettista informaatiota siitä, mitä taitoja heidän tulisi vielä harjoitella. Arvioinnin avulla myös **rehtori** saa tietoa oppilaiden ja ryhmien oppimisen edistymisestä suhteessa asetettuihin tavoitteisiin. Arviointikeskustelujen kautta opettajat ja rehtori kehittävät koulun arviointikäytänteitä. Arviointipalautteiden kautta oppilaiden **huoltajat** voivat nähdä lapsensa kehitystä ja oppimisen edistymistä (Ouakrim-Soivio, 2016, s. 10). Oppilaiden lisäksi myös huoltajilla on oikeus tietää arviointiperusteista. Yhteistyö kotien ja huoltajien kanssa on tärkeä osa sujuvaa arviointikulttuuria. (POPS, 2014, s. 47.) Arviointikeskustelujen lisäksi vanhemmat voivat saada tietoa arvioinnista kehityskeskustelujen kautta. Esimerkiksi Oulun kaupungin yläkouluissa kehityskeskustelut sijoittuvat syksylle, ja keskusteluja ohjaa joko luokanvalvoja tai ryhmän vastuuopettaja. Keskusteluissa määritellyt oppimista edistävät tavoitteet kirjataan Wilmaan arviointi- ja kehityskeskusteluille määrättyyn kohtaan. (Oulun sisivistys- ja kulttuuripalvelut, s. 4.)

Koulun muut toimijat käyttävät arviointitietoa omassa toiminnassaan, kuten tavoitteiden asettamisessa tai oppilaiden tukemisessa. **Koulun sidosryhmät**, kuten kerhot, voivat arvioinnin avulla kehittää oppilaan itsetietoisuutta. Lisäksi oppilaan saama arviointipalaute auttaa häntä tulevaisuudessa koulutuksellisisissa valinnoissa. **Muut koulut ja oppilaitokset** tarvitsevat myös arviointitietoja esimerkiksi koulun vaihdon yhteydessä. Arvosanat ovat olennaisessa osassa silloin, kun opiskelija hakee uuteen koulutusmuotoon. (Ouakrim-Soivio, 2016, s. 10.)

2.2 Tavoite- ja kriteeriperusteinen arviointi

”Oppimisen, työskentelyn ja käyttäytymisen arvioinnin sekä palautteen antamisen oppilaille tulee aina perustua opetussuunnitelman perusteissa asetettuihin ja paikallisessa opetussuunnitelmassa tarkennettuihin tavoitteisiin. Oppilaita ja heidän suorituksiaan ei verrata toisiinsa eikä arviointi kohdistu oppilaiden persoonaan, temperamenttiin tai muihin henkilökohtaisiin ominaisuuksiin. Opettajat huolehtivat, että tavoitteet ja arviointiperusteet ovat oppilaiden tiedossa. Tavoitteiden pohtiminen ja oman oppimisen edistymisen tarkastelu suhteessa tavoitteisiin on tärkeä osa myös oppilaan itsearviointitaitojen kehittämistä.” (POPS, 2014, s. 48.)

Arvioinnin tulee siis lainsäädännön sekä opetussuunnitelman perusteiden mukaan perustua oppiaineisiin ja niiden mukaisiin tavoitteisiin. Oppimisen arviointi tarkastelee opinnoissa edistymistä sekä osaamisen tason kehittymistä. (Koppinen, Koppinen & Pollari, 1994, s. 10.) Ope-

tussuunnitelman perusteissa asetettuja tavoitteita tarkennetaan paikallisissa opetussuunnitelmissa. Opetussuunnitelman perusteella kaikille arvioinnin osa-alueille, eli oppimiselle, työskentelylle ja käyttäytymiselle tulee määritellä mahdollisimman selkeät tavoitteet, jotta arviointi voi yksiselitteisesti perustua tavoitteisiin. (Kauppinen & Vitikka, 2017, s. 11–12). Esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa joillekin oppiaineille on määritelty asenteita koskevia tavoitteita, ja niissä myös kuvataan, miten tavoitteiden saavuttaminen vaikuttaa arviointiin (Luostarinen & Peltomaa, 2016, s. 174).

Opetussuunnitelman perusteissa kunkin oppiaineen tavoitteet on koottu vuosiluokkakokonaisuuksiksi, ja paikallisessa opetussuunnitelmassa nämä tavoitteet on tarkennettu vuosiluokittain. (Kauppinen & Vitikka, 2017, s. 12.) Jokaisen oppiaineen tavoitteet on koottu samalla periaatteella siten, että niihin sisältyvät opettajan ja oppilaan toiminnan kuvaukset sekä asiat ja kokonaisuudet, joita opiskellaan (Luostarinen & Peltomaa, 2016, s. 172). Esimerkkinä vuosiluokkien 7–9 musiikin tavoite T9: ”*Rohkaista ja ohjata oppilasta keskustelemaan musiikista käyttäen musiikin käsitteitä ja terminologiaa.*” (POPS, 2014, s. 423.) Tavoitteessa T9 opettajan toimintaa kuvastavat verbit rohkaista sekä ohjata, ja oppilaan toimintaa kuvaa verbi keskustella. Asiat ja aihekokonaisuudet liittyvät musiikin käsitteisiin ja terminologiaan.

Kuviossa 2. on kuvattu tavoitteiden ja palautteen suhdetta. Tarkat tavoitteet ja niihin tiiviisti yhteydessä oleva palaute auttavat oppilasta ymmärtämään arvioinnin merkitystä, ja näin oppilaan on helpompi soveltaa palautetta käytännössä. (Koppinen, Korpinen & Pollari, 1994, s. 38.)

		TAVOITTEET	
		Tarkat	Yleiset
PALAUTE	Tarkka	Palautetta on helppo ymmärtää ja soveltaa tuleviin suorituksiin	Suorituksen arviointi on vaikeaa
	Yleinen	Palaute tulkitaan vastaanottajan viitekehyksestä käsin	Palautetta on vaikea tulkita ja soveltaa

Kuvio 2. Tavoitteiden ja palautteen vuorovaikutus (Korpinen, 1988.)

Lisäksi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) liittävät jokaisen oppiaineen tavoitteisiin laaja-alaisen osaamisen. Laaja-alainen osaaminen tarkoittaa *”tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon muodostamaa kokonaisuutta”*. Osaamiseen kuuluu kyky käyttää tietoja ja taitoja tarpeiden vaatimalla tavalla. Oppilaiden arvot, asenteet ja tahto taas vaikuttavat tietojen ja taitojen käyttämiseen. (POPS, 2014, s. 20.) Laaja-alaisesta osaamisesta ei anneta erillistä arvosanaa, mutta silti sen kehittymistä tuetaan arvioinnilla (Luostarinen & Peltomaa, 2016). Laaja-alaisesta osaamisesta annettava arviointipalaute sekä oppimisen ohjaus vaikuttavat oppilaiden motivaatioon, asenteisiin ja haluun toimia. Opetussuunnitelmassa (2014) on kuvattu seitsemän laaja-alaista osaamiskokonaisuutta, joiden yhteisenä tavoitteena on tukea kokonaisvaltaista kasvua sekä kehittää yhteiskunnan ja kestävän elämäntavan mukaista osaamista:

- L1: Ajattelu ja oppimaan oppiminen
- L2: Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu
- L3: Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot
- L4: Monilukutaito
- L5: Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen
- L6: Työelämätaidot ja yrittäjyys
- L7: Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen

Ajattelussa ja oppimaan oppimisessa (L1) oppilaita ohjataan rakentamaan tietoa joko tietoisesti pääättelemällä tai intuitiivisesti omaan kokemuksen mukaan. Oppilaat voivat hyödyntää tutkivaa ja luovaa työskentelyä sekä yhteisöllisyyttä esimerkiksi leikkien, pelillisyyden sekä taiteen eri muotojen kautta. Jokaista oppilasta tuetaan tavoitteiden asettamisessa, työn suunnittelussa, edistymisen arvioinnissa sekä apuvälineiden hyödyntämisessä, jotta oppilaat pystyisivät kehittämään oppimisstrategioitaan.

Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu (L2) ohjaavat oppilaita kulttuurien kohtaamiseen, eettiseen toimintaan ja itsensä ilmaisuun sanallisesti ja keuhollisesti. Oppilaita rohkaistaan vuorovaikutukselliseen toimintaan ja itseilmaisuun eri välineiden, kuten musiikin, draaman ja kuvien avulla.

Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot (L3) sisältävät kestävään elämäntapaan ohjaavia taitoja. Oppilaat harjoittelevat oman elämänsä kannalta tärkeitä taitoja, joita ovat esimerkiksi turvallisuuden, ihmissuhteisiin ja liikenteeseen liittyvät asiat.

Monilukutaito (L4) harjoittaa oppilaiden tekstintulkintataitoja. Monilukutaidon avulla oppilaat rakentavat identiteettiä sekä kriittistä ajattelua. Monilukutaidon kehittyminen vaatii monipuolista tekstiympäristöä ja sitä hyödyntävää pedagogiikkaa sekä oppiaineiden ja muiden toimijoiden kanssa tehtävää yhteistyötä.

Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen (L5) tarkoittaa sekä oppimisen kohdetta että oppimisvälinettä. Oppilaita ohjataan tieto- ja viestintäteknologian käyttämisessä ja keskeisten toimintaperiaatteiden ymmärtämisessä.

Työelämätaitojen ja yrittäjyyden (L6) lähtökohtana on edistää oppilaiden kiinnostusta työelämää kohtaan. Koulussa keskitytään ryhmä- ja projektityöskentelyyn sekä verkostoitumiseen.

Osallistumisen, vaikuttamisen ja kestävän tulevaisuuden rakentamisen (L7) harjoitteluun koulu tarjoaa hyvät puitteet. Oppilaat pääsevät esimerkiksi harjoittelemaan opiskelun ja arvioinnin toteuttamiseen liittyviä asioita. (POPS, 2014, s. 20–24.)

Kriteeriperusteinen arviointi tarkoittaa, että oppilaiden suorituksille on määrätty etukäteen tavoitteet, joihin heidän suorituksiaan verrataan (Kauppinen & Vitikka, 2017, s. 13). Kriteeriperusteista arviointia tarvitaan erityisesti nivelvaiheissa (6. ja 7. luokka) ja päättöarvioinneissa, jotta opettajan arviointityö olisi selkeämpää ja oppilaita kohtaan tasavertaisempaa. Tavoitteista johdetut kriteerit määrittelevät sanallisesti hyvää osaamista tai arvosanaa 8 vaativaa tasoa. Kriteereitä ei tule sekoittaa oppilaille asetettuihin tavoitteisiin. (Luostarinen & Peltomaa, 2016, s. 172; POPS, 2014, s. 48.) Oppilaan oppimista on arvioitava suhteessa yhteisiin kriteereihin, jotka määrittelevät tiettyyn arvosanaan vaadittavaa osaamista kansallisella tasolla. Yhteiset kriteerit edesauttavat arvioinnin läpinäkyvyyttä ja reiluutta. Samalla kriteerit myös kertovat oppilaille ja heidän vanhemmilleen, mitä eri suorituksiin vaaditaan. (Kauppinen & Vitikka, 2017, s. 13.)

Arvioinnin tulisi perustua kiinteisiin kriteereihin, jolloin arviointia kutsutaan absoluuttiseksi arvioinniksi. Koululuokassa inhimillisten syiden takia arviointi on usein kuitenkin suhteellista, eli oppilaan osaamista verrataan muiden osaamiseen. (Opetusalan eettinen neuvottelukunta, 2018, s. 1.)

Erityisen tuen oppilaat voivat päätöstä noudattaen opiskella yleisen oppimäärän mukaisesti, jolloin oppilaan suorituksia arvioidaan suhteessa yleisen oppimäärän tavoitteista johdettuihin kriteereihin edellä mainitusti. Jos oppilas kuitenkin opiskelee yhdessä tai useammassa aineessa yksilöllistetyn oppimäärän mukaisesti, oppilaan suorituksia arvioidaan hänelle yksilöllisesti

asetettujen tavoitteiden mukaisesti. Yksilölliset tavoitteet asetetaan oppilaan henkilökohtaiseen opetuksen järjestämisen suunnitelmaan. (POPS, 2014, s. 48.)

Tavoite- ja kriteeriperusteinen arviointi turvaa oppilaalle oikeudenmukaisen ja eettisen arvioinnin, sillä arviointi toteutuu kiinteiden ja kaikille yhtäläisten kriteereiden mukaisesti. Tavoitteena olisi absoluuttinen arviointi, jolloin luokan kesken tapahtuvaa vertailua ei tapahtuisi. Tasavertaista arviointia toteutettaessa tavoitteiden ja kriteerien on oltava myös oppilaiden ja huoltajien tiedossa.

2.3 Monipuoliset arviointikäytännöt

Koulussa oppilaat tottuvat nopeasti koulun toimintakulttuuriin ja arviointitapoihin. Monipuolisuus näkyy pitkälti koulujen ympäristöissä luovuuden, työtapojen ja oppiainerajat ylittävien kokonaisuuksien kautta. Monipuolisia käytänteitä saatetaan kuitenkin arvioida yksipuolisilla, muistamiseen ja toistamiseen liittyvillä keinoilla. Oppilaat toimivat koulun arviointikäytänteiden mukaisesti, ja näin heille muodostuu käsitys siitä, mikä on oppimisessa tärkeintä. Arviointi vaikuttaa lisäksi siihen, miten oppilaat tunnistavat oman oppimisensa. Arvioinnin monipuolisuus antaa myös lisää mahdollisuuksia eritasoisten oppilaiden osaamisen kehittymiselle. (Luostarinen & Peltomaa, 2016, s. 174–175.)

”Arviointikäytännöt ja palautteen antaminen tulee suunnitella ja toteuttaa oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti. Palautetta annettaessa kiinnitetään huomiota oppilaiden onnistumisiin ja oppimisen edistymiseen suhteessa aiempaan osaamiseen.” (POPS, 2014, s. 48.)

Oppilaiden ikäkauden ja edellytysten huomioiminen edellyttää arvioinnin monipuolisia käytänteitä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan (2014) opettajan tulee kerätä tietoa oppilaiden edistymisestä eri osa-alueilla ja eri oppimistilanteissa. Opettajan pitää ottaa huomioon myös oppilaiden erilaiset työskentely- ja oppimistavat, jotta esteitä edistymisen ja osaamisen näyttämiseksi ei tulisi. Arviointitilanteissa opettaja varmistaa, että kaikki ovat ymmärtäneet tehtävänannot, ja jokaisella on riittävästi aikaa tehtävien suorittamiseen. Opettajan tulee myös huolehtia mahdollisten apuvälineiden ja avustajien saatavuudesta, tieto- ja viestintäteknologian käytöstä ja mahdollisuudesta antaa suullisia näyttöjä. Kaikki oppimisvaikeudet ja puutteellinen opetuskielen taito tulee ottaa huomioon arviointi- ja näyttötilanteita suunniteltaessa. Maahanmuuttajataustaisten ja vieraskielisten oppilaiden opetuksessa otetaan huomioon

oppilaiden kielitausta ja kehittyvä kielitaito, ja heidän arvioinnissaan sovelletaan joustavia arviointitapoja. Lisäksi oppilaiden opiskelua varten mahdollisesti tarkennetut opetuksen erityiset painoalueet tulee ottaa huomioon. (POPS, 2014, s. 48.)

Yksilöllisesti joustavat ja monipuoliset arviointikulttuurit voivat toimia vain, jos opettajalla on tarpeeksi oppilaantuntemusta. Joillekin oppilaille perinteinen koe ei sovi tai siihen on varattu liian vähän aikaa. Useat opettajat ovatkin alkaneet käyttää oppijalähtöisempiä arviointimenetelmiä, kuten itsearviointia, oppimisprosessin ohjaamista ja arviointikeskusteluja. Yläkoulun opettajalla saattaa kuitenkin olla paljon oppilaita ja monta opetusryhmää, joten jokaiselle räätälöidyt yksilölliset näyttömahdollisuudet eivät onnistu. Tällöin opettaja voi mahdollisuuksien mukaan monipuolistaa arviointia käyttämällä kokeiden sijaan muitakin näyttötapoja tai järjestää useampia suorituskertoja. (Kauppinen & Vitikka, 2017, s. 14.)

Työskentelyn, oppimisen ja käyttäytymisen monipuolista arviointia korostetaan myös perusopetuslaissa (Perusopetuslaki, 628/1998, 22 §). Vuoden 2014 opetussuunnitelma liittää työskentelyn arvioinnin oppiaineen sanalliseen arvioon tai arvosanaan. Tämä johtuu siitä, että nykyisin työskentelyn taitoja ei arvioida erikseen, vaan tarkastellaan työskentelyä oppiaineissa, eli esimerkiksi työskentelyä musiikissa. Yksi perustelu tälle muutokselle on se, että näin vältetään yleisen työskentelyn arviointia, kuten sitä, että tuntiaktiivisuutta arvioitaisiin ilman sille määriteltyjä tavoitteita. (Kauppinen & Vitikka, 2017, s. 14–15.) Muutoksen myötä myös työskentelyä koskevia tavoitteita on kirjattu opetussuunnitelmaan. Opettajan tulee arvioida monipuolisesti sekä oppilaan omia työskentelytaitoja, että ryhmätyöskentelytapoja. Oppilaat harjoittelevat työskentelytaitoja jokaisessa oppiaineessa, monialaisissa kokonaisuuksissa sekä koulun muussa toiminnassa. POPS:in mukaisia työskentelytaitoja ovat:

- ”Taito suunnitella, säädellä ja arvioida omaa työtään.”
- ”Taito toimia vastuullisesti ja parhaansa yrittäen.”
- ”Taito toimia rakentavassa vuorovaikutuksessa.”

(POPS, 2014, s. 49–50.)

Monipuoliset arviointikäytännöt tukevat eritasoisten oppilaiden oppimisen, käyttäytymisen ja työskentelyn taitoja. Arvioinnin tulee perustua tavoitteisiin, mutta se ei tarkoita yksipuolisten arviointimenetelmien käyttöä. Joustavat, monipuoliset ja oppijalähtöiset arviointitilanteet luovat sekä oppilaalle että opettajalle positiivisia kokemuksia ja tuottavat luotettavampaa arviointitietoa kuin yksipuoliset näyttötavat.

2.3.1 Minäkäsitystä tukeva arviointi

Minäkäsitys muodostuu arkipäiväisten kokemusten ja palautteen kautta jo varhaislapsuudesta lähtien. Minäkuva voidaan jakaa kahteen osaan: kuvailevaan ja arvioivaan. Kuvaileva puoli kertoo, millaisena näemme itsemme, esimerkiksi: ”Osaan soittaa kitaraa”. Arvioiva puoli tarkastelee näkemystä jotain kriteeriä vasten, esimerkiksi: ”Miten hyvin osaan soittaa kitaraa”. Lapset ja nuoret saavat päivittäin palautetta ja kokemuksia, joiden kautta muodostavat käsityksiä itsestään. Minäkäsityksen muodostuminen ja ylläpitäminen ovat siis jatkuvasti käynnissä oleva prosessi. (Hotulainen & Vainikainen, 2017, s. 28.) Minäkäsityksen arvioiva puoli kehittyy erityisesti koulussa huomatuksi tulemisen ja vertaisarvioinnin kautta. Arvioivan puolen kehittämisessä opettajalla on huomattava rooli, sillä hänen tulee luoda turvallinen ilmapiiri minäkäsityksen kehittymiselle myös musiikin opetuksessa. (Paananen, 2009, s. 408.)

”Koulu vaikuttaa merkittävästi siihen, minkälaisen käsityksen oppilaat muodostavat itsestään oppijana ja ihmisenä. Erityisen suuri merkitys on opettajien antamalla palautteella.” (POPS, s. 47.)

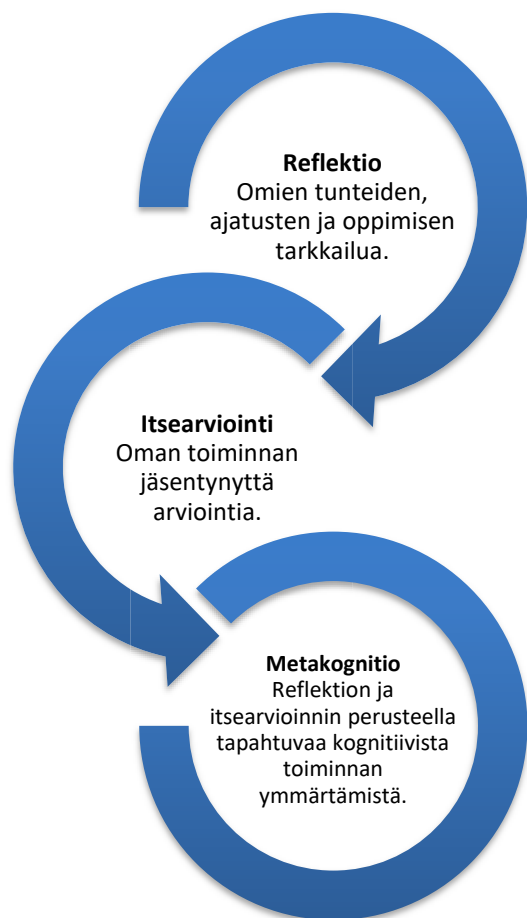
Minäkäsityksen muodostumiseen vaikuttaa olennaisesti opetussuunnitelman perusteiden oppimiskäsitys, joka korostaa oppilaan aktiivista toimijuutta. Oppiminen käsitetään opetussuunnitelman mukaan (2014) osaksi yksilön henkistä kasvua ja yhteisön hyvän elämän rakentamista. Oppilaan tulisi oppia uusien tiedollisten ja taidollisten asioiden lisäksi tunteiden ja kokemusten reflektointia. Myönteiset tunnekokemukset osaltaan edistävät uuden oppimista, ja oppilaiden rohkaistaminen ja ohjaaminen vahvistavat luottamusta omaan taitoihinsa. Oppilaan minäkuva ja itsetunto vaikuttavat siihen, mitä tavoitteita he omalle oppimiselleen ja toiminnalleen asettavat. (POPS, 2014, s. 17.) Minäkäsitys ja minäkuva ovat osana oppilaan oppimista itse asetettujen tavoitteiden kautta, ja minäkäsityksen arvioiva puoli arvioi näiden tavoitteiden saavuttamista. Arvioinnin kautta minäkuva liittyy myös läheisesti itsearviointiin.

2.3.2 Itsearviointi

”Opetuksessa kehitetään oppilaiden edellytyksiä itsearviointiin antamalla tilaa oppimisen ja opintojen edistymisen pohdintaan ja kehittämällä itsearviointitaitoja. Oppilaita ohjataan niin yksilöinä kuin ryhmänä havainnoimaan oppimistaan ja sen edistymistä sekä niihin vaikuttavia tekijöitä. Tarkoitus on, että opettajat auttavat oppilaita ymmärtämään tavoitteet ja etsimään niiden saavuttamiseksi parhaita toimintatapoja.” (POPS, 2014, s. 49.)

Itsearviointin tärkeys on noussut jo aiemmin useaan otteeseen esille perusopetuslain (628/1998) ja perusopetussuunnitelman (2014) kautta. Esimerkiksi perusopetuslaissa määrätään, että arvioinnin tulee ohjata itsearviointiin (Perusopetuslaki, 628/1998, 22 §). Itsearviointi tarkoittaa sitä, että oppilas pystyy itsenäisesti ja tarvittaessa ohjatusti arvioimaan ja pohtimaan omaa työskentelyään ja oppimistaan (Ouakrim-Soivio, 2016, s. 85–86). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan yläkoulussa itsearviointia tulee kehittää analyyttisemmäksi, koska se ohjaa oppilaita itseohjautuvuuteen. Analyyttisempi tarkastelu tarkoittaa sitä, että oppilaat tutkisivat syvemmin omien taitojensa kehittymistä. Itsearviointin avulla oppilas hahmottaa paremmin omaa edistymistään ja ymmärtää, miten voi itse vaikuttaa omaan oppimiseensa. (POPS, 2014, s. 49.)

Ouakrim-Soivio (2016) esittää, että oppilaan itsearviointitaidot voidaan jakaa reflektioon, itsearviointiin ja metakognitioon. Reflektio tarkoittaa sitä, että oppilas tarkkailee omia tunteitaan, ajatuksiaan, toimintatapojaan sekä oppimistaan. Itsearviointi perustuu reflektioon, ja itsearvioinnissa oppilas keskittyy oman toimintansa arviointiin. Metakognitio tarkoittaa sitä, että oppilas pyrkii tarkkailun ja arvioinnin avulla ymmärtämään omaa kognitiivista toimintaansa. Itsearviointi prosessina pyrkii juuri metakognitiivisten taitojen kehittämiseen, jotta oppilas voisi itse asettaa omalle oppimisellensa tavoitteita, säädellä kehitystään sekä arvioida tuloksiaan suhteessa tavoitteisiin. (Ouakrim-Soivio, 2016, s. 84–85.)



Kuvio 3. Oppilaan ja opiskelijan itsearviointitaitojen rakentuminen. (Ouakrim-Soivio, 2016, s. 85.)

Oppilaan ja opiskelijan itsearviointitaitojen rakentumista koskevassa kuviossa Ouakrim-Soivio (2016) selittää tarkemmin itsearviointitaitojen kehittymisen vaiheita. Reflektion ja itsearvioinnin kautta saavutettava metakognitiivinen tieto ei yksistään riitä ohjaamaan oppilaan toimintaa, vaan rinnalle tarvitaan tilannesidonnaista tietoisuutta ja siihen perustuvaa toiminnan säätelyä. Tilannesidonnainen tietoisuus ja toiminnan säätely auttavat oppilasta valitsemaan tilanteeseen ja tavoitteeseen sopivan oppimisstrategian. (Mäkinen, 2002.) Metakognitiivisia taitoja voi harjoitella kuitenkin yhdessä toisten oppilaiden kanssa, jolloin puhutaan sosiaalisesti jaetun metakognitiivisen säätelyn käsitteestä. Metakognitio saavutetaan, kun oppilaat onnistuvat metakognitiivisesti säätelämään yhteistä prosessiaan kohti yhdessä asetettuja tavoitteita. (Iiskala, Kajamies, Vauras & Lehtinen, 2016, s. 37.)

Ihme (2009) pohtii itsearvioinnin vaativuutta. Oppilaan omien taitojen arviointi ei ole hetkessä opittava taito. Itsearviointi on monipuolista toimintaa ja se voi kohdistua useisiin asioihin. Koulumaailmassa itsearviointi kytkeytyy lisäksi tavoitteisiin, mikä tekee siitä vielä vaikeampaa.

Oppilaalla saattaa olla myös hankaluuksia erottaa suorituksiaan omasta persoonastaan. Huonot tulokset eivät tarkoita, että olisi huono ihminen. Opettajan turvallisen ohjauksen avulla oppilaat oivaltavat, että arviointi kohdistuu toimintaan. (Ihme, 2009, s. 96–98.) Itsearviointia voidaan toteuttaa esimerkiksi portfolioilla, arviointikeskusteluilla tai kirjallisina tehtävinä. Näistä ehkä suosituin muoto on useissa kouluissa käytettävä kirjallinen itsearviointi. Kirjallista itsearviointia voidaan käyttää arviointikeskusteluiden runkona, oppimistavoitteita asettaessa sekä verrattaessa konkreettisesti tuloksia asetettuihin tavoitteisiin. (Ouakrim-Soivio, 2016, s. 86.)

2.3.3 Vertaisarviointi

Vertaisarviointi tarkoittaa sellaista arvioinnin tapaa, jota voidaan toteuttaa ryhmässä tai parin kanssa. Tällaisessa arviointimuodossa opettaja ei ole mukana arvioimassa, vaan toimii taustalla ohjaajan roolissa. Vertaisarviointi kehittää vastavuoroisuutta eli niin sanottua ajatusten vaihtoa sekä palautteen antamista ja vastaanottamista. (Ihme, 2009, s. 95–96.) Vertaisarviointi pyrkii tukemaan jokaisen oppilaan sitoutumista yhdessä asetettuihin tavoitteisiin ja työskentelyyn. Jokainen oppilas opettelee ottamaan vastuuta sekä omasta että muiden työskentelystä ja oppimisesta. (Ouakrim-Soivio, 2016, s. 87.) Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) todetaan, että opettajan tehtävänä on ohjata oppilaita havainnoimaan oman työskentelyn lisäksi myös yhteistä työskentelyä arviointikeskustelujen eli vertaisarvioinnin kautta. Yhteisessä työskentelyssä oppilaat harjoittelevat antamaan toisilleen rakentavaa palautetta. (POPS, 2014, s. 49.)

Rakentavan palautteen antaminen ei suju ilman harjoittelua. Ouakrim-Soivio (2016) esittääkin, että vertaisarviointia tulee harjoitella oikeissa oppimistilanteissa ennalta asetettujen pelisääntöjen mukaisesti (Ouakrim-Soivio, 2016, s. 88). Opettajan on tärkeää huolehtia pelisääntöjen noudattamisesta, jotta vertaisarviointitilanteissa ei synny kiusaamista tai vääränlaista vallankäyttöä (Luostarinen & Peltomaa, 2016, s. 176). Ouakrim-Soivio (2016) tuo esille periaatteita, joista opettaja voi vertaisarvioinnin aikana keskustella yhdessä oppilaiden kanssa:

- Anna palautetta kulloinkin pyydetyistä asioista.
- Älä keskity virheisiin, vaan anna palautetta myös onnistumisista.
- Perustele palaute havainnoilla tai esimerkeillä.
- Pyydä tarvittaessa saamallesi palautteelle perusteluja tai täsmennystä.

- Ole avoin palautteelle ja ota siitä opiksi.
- Henkilökohtaisia ominaisuuksia ei saa arvioida.

(Ouakrim-Soivio, 2016, s. 88.)

Vertaisarvioinnin formatiivista muotoa kutsutaan ryhmäarvioinniksi. Ryhmäarviointia toteutetaan silloin, kun jokin sisältö on käyty läpi yhdessä useamman opettajan kanssa. Ryhmäarviointia voidaan toteuttaa myös ryhmätöiden tekemisen jälkeen. Tällaisessa vertaisarvioinnin muodossa yhdessä työskentelevät opettajat ja oppilaat eivät ole välttämättä toisilleen tuttuja. Ryhmän jäsenet antavat arvioita niissä ryhmissä, joissa ovat työskennelleet. Arviointien lopuksi ryhmien olisi hyvä tehdä yhteenvedot ryhmän työskentelystä, työskentelytapojen parannusehdotuksista, yhteisestä työskentelystä oppimisesta sekä oppimisen tavoitteiden saavuttamisesta. (Ouakrim-Soivio, 2016, s. 88–89.)

2.4 Arvioinnin kohteet

”Arviointi kohdistuu oppilaan oppimiseen, työskentelyyn ja käyttäytymiseen. Luotettava arviointi edellyttää näiden osa-alueiden monipuolista havainnointia ja dokumentointia.” (POPS, 2014, s. 49.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) kohdistavat arvioinnin oppimiseen, työskentelyyn ja käyttäytymiseen. Jokaista osa-aluetta tulisi arvioida monipuolisesti ja luotettavasti. **Oppimisen** arviointi käsittää opinnoissa edistymisen lisäksi osaamisen tason arviointia ja niistä palautteen antamista. Oppimista ja edistymistä arvioidaan suhteessa oppilaan aikaisempiin tietoihin ja taitoihin sekä asetettuihin tavoitteisiin. Opettaja voi huolehtia ohjauksen ja tuen avulla siitä, että oppilaalla olisi tarvittavat taidot opintojen jatkamiseen. (POPS, 2014, s. 49.)

Osaamisen tasoa tarkastellaan suoritusten ja töiden kautta. Osaamisen taso tarkoittaa oppilaan monin tavoin osoittamaa osaamista suhteessa tavoitteisiin ja arvioituna oppilaan suoritusten perusteella. Oppilaan tuloksia ja suorituksia tulee arvioida monipuolisesti, jotta osaamisen taso tulisi selkeästi esille. Valtakunnallisesti määriteltyjä arviointikriteerejä hyödynnetään tietojen ja taitojen arvioinnissa. (POPS, 2014, s. 49.)

Opettajan tehtävänä on ohjata oppilaita tutkimaan oman työnsä tuloksia sekä ryhmässä että itsenäisesti. Tuloksia tulee verrata asetettuihin tavoitteisiin ja onnistumisen kriteereihin, jotka on päätetty yhdessä ennen työn aloittamista. (POPS, 2014, s. 49.)

Työskentelytaitojen kehittäminen on tärkeä perusopetuksen tavoite, jota tuetaan itsenäisen ja yhdessä työskentelyn kautta. Opettajat ohjaavat oppilaita työskentelytaitojen kehittämisessä monipuolisesti eri oppiaineissa, monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa ja muussa toiminnassa sekä yksilöinä että ryhmänä. Oppilaita ohjataan samalla tarkastelemaan suunnitelmien ja työskentelyn onnistumista. Jokainen oppiaine sisältää nykyisin myös työskentelyn arvioinnin. Lisäksi monialaisten oppimiskokonaisuuksien tavoitteet sisältävät työskentelyn tavoitteet. (POPS, 2014, s. 50.)

Käyttäytymistä opettaja arvioi omana kokonaisuutenaan, ja siitä annetaan oma numero. Käyttäytymisen opettaminen on osa koulun kasvatustehtävää. Oppilaita ohjataan ottamaan huomioon muut ihmiset ja ympäristö sekä noudattamaan yhteisiä sääntöjä. Käyttäytymiseen kuuluu myös hyvien tapojen sekä vuorovaikutustaitojen opettaminen. Käyttäytymistä arvioidaan suhteessa asetettuihin tavoitteisiin, jotka perustuvat koulun kasvatustavoitteisiin sekä järjestys- sääntöihin. Oppilailla ja vanhemmilla on mahdollisuus osallistua käyttäytymistä koskevien tavoitteiden keskusteluun ja määrittelyyn. Käytösarvosanaa ei merkitä päättö- tai erotodistuksiin. (POPS, 2014, s. 50.)

POPS:in (2014) määäämät arvioinnin kohteet sisältävät oppimisen, työskentelyn ja käyttäytymisen monipuolista tarkastelua. Oppimisesta ja työskentelystä oppilas saa oppiainekohtaisen arvioinnin, mutta käyttäytymistä arvioidaan omana kokonaisuutena. Opettajan on arviointia toteuttaessaan oleellista erottaa oppilaan asenne käyttäytymisestä, jotta henkilökohtaisia ominaisuuksia ei arvioitaisi osana esimerkiksi musiikin oppiaineen numeroa.

2.5 Opintojen aikainen arviointi

Arviointiin kuuluu ohjaavaa ja oppilaiden edistymistä seuraavaa formatiivista arviointia sekä osaamista ja tuloksellisuutta tarkastelevaa summatiivista arviointia. Lisäksi oppimista voidaan arvioida diagnostisen ja prognostisen arvioinnin kautta. Formatiiivisen arvioinnin ohjaavaan luonteeseen kuuluu lukuvuoden aikainen oppimisen edistymisen tarkastelu, kun taas summatiivista arviointia tehdään lukuvuositolodistuksia varten. Vuosiluokan 9 lopussa oppilaille annetaan päättöarviointitolodistukset, joihin summatiivinen arviointi tiivistyy. (Koppinen, Korpinen & Pollari, 1994, s. 10; Kauppinen & Vitikka, 2017, s. 11.)

Formatiivinen (1.) ja summatiivinen (2.) arviointi tulevat esille myös perusopetusasetuksesta (852/1998):

1. Oppilaan edistymisestä, työskentelystä ja käyttäytymisestä tulee antaa riittävän usein palautetta oppilaalle ja hänen huoltajilleen.
2. Kunkin lukuvuoden päättyessä annetaan todistus, jossa on arviot siitä, miten oppilas on kunkin oppiaineen tavoitteet suorittanut. (Perusopetusasetus, 852/1998, 10 §.)

Formatiivista arviointia tehdään yhdessä oppilaiden kanssa siten, että heidän taitotasonsa ja oppimisensa otetaan huomioon (Harlen & James, 1997, s. 370). Formatiivinen arviointi antaa informaatiota siitä, mitä tulevaisuudessa pitäisi tehdä oppilaan oppimisen kehittämiseksi ja tukemiseksi (Fautley, 2010, s. 9). Formatiivinen arviointi määritellään kriteeriperusteiseksi arviointiksi, mutta samanaikaisesti se on hyvin oppilaslähtöistä, koska siinä tarkastellaan oppilaan työn lisäksi myös oppilaan kokonaistyöpanosta. Tällaisessa oppimista tukevassa arvioinnissa oppilaiden yksilölliset tarpeet otetaan huomioon, jotta oppilaan oppiminen jatkossa olisi helppoa. (Harlen & James, 1997, s. 370.)

Lukuvuoden aikana tehtävässä arvioinnissa käytetään pääasiassa formatiivista arviointia, koska arviointi ja palautteen antaminen ovat silloin osana jokapäiväistä opetusta. Tällainen jatkuva arviointi vaatii opettajan ja oppilaan välisiä hyviä vuorovaikutustaitoja. Formatiivinen arviointi voi myös sisältää kokeita, jos kokeiden perusteella annettu palaute on ohjaavaa ja oppimista edistävää. (Kauppinen & Vitikka, 2017, s. 16.) Lukuvuoden aikana tehtävä arviointi tarkoittaa ennen päättöarviointia tehtävää arviointia ja palautteen antamista. Lukuvuoden aikana tehtävä arviointi on pääasiassa oppimisen ohjaamiseen pyrkivää ja kannustavaa, ja sen tulisi tukea oppimista sekä itse- ja vertaisarviointitaitojen kehittymistä. Opintojen aikaiseen arviointiin myös liittyy oppilaiden osaamisen tason luonnehtimista keskustelun, arviointitiedotteiden sekä todistusten kautta. Yhdessä opettajan ja oppilaiden kanssa tehtävät keskustelut ja palautteen antamiset pyrkivät motivoimaan ja kehittämään oppimista. Oppimista koskevan palautteen tulee olla kuvailevaa ja analysoivaa. Palautteessa pitää huomioida jokaisen yksilölliset tavat opiskella. Hyvin annettu palaute auttaa oppilasta ymmärtämään, että:

1. Mitä on tarkoitus oppia
2. Mitä on jo opittu
3. Miten omaa oppimista voi edistää.

Formatiivinen arviointi siis kokonaisuudessaan tukee oppilaiden työskentelytaitojen kehittymistä sekä oppimisstrategioiden kehittämistä. (POPS, 2014, s. 50–51.)

Oulun kaupunki on koonnut Arvioinnin ABC -oppaaseen joitakin Oulussa käytettäviä formatiivista arviointia tukevia sähköisen ympäristön välineitä:

- Office 365 -ympäristö
 - Forms
 - Excel
 - OneNote
- Qridi
 - Oppimisen ja arvioinnin väline, jonka kautta oppilas voi tehdä itse-, vertais- ja ryhmäarviointia.
 - Oppilaan lisäksi Qridissä arviointia voivat tehdä myös opettajat ja huoltajat.
- Wilman formatiivinen arviointi
 - Wilma sisältää opettajan antaman formatiivisen arvioinnin lisäksi oppilaan itsearviointin.
 - Ainoa väline, jonka kautta formatiivisen arvioinnin voi liittää osaksi numeroarviointia ja arviointikeskusteluja kuvaajien kautta.

(Oulun sivistys- ja kulttuuripalvelut, s. 7.)

Summatiivisen arvioinnin tarkoitus on Fautleyn (2010) mukaan luoda todistusaineistoa oppilaiden saavutuksista. Summatiivinen arviointi ei ole luonteeltaan oppilaslähtöistä, kuten formatiivinen, vaan siinä arviointia tehdään oppilaasta. (Fautley, 2010, s. 8–9.) Summatiivisen arvioinnin englanninkielinen termi *summative assessment* tarkoittaa sananmukaisesti sitä, että oppilaan tulokset summataan yhteen, eli niistä tehdään yhteenveto, jota arvioidaan. Summatiivinen arviointi sisältää kokeita, kurssitehtäviä ja muita suorituksia, jotka tulee suorittaa hyväksytysti, jotta pääsisi opinnoissa eteenpäin. Summatiivista arviointia käytetään yleensä lukuvuoden päättyessä, joten summatiivisen arvioinnin avulla on vaikeaa antaa rakentavaa ja kannustavaa palautetta, joka johtaisi oppilaan oppimisen kehittymiseen. (Knight & Yorke, 2003, s. 16.)

Myös opetussuunnitelma (2014) ilmaisee, että lukuvuoden päättyessä tehtävä arviointi on luonteeltaan summatiivista. Perusopetusasetuksen määräämänä opettajien tulee antaa jokaisen lukuvuoden päättyessä oppilaille sanalliset tai numeroin arvioidut todistukset. Vuosiluokalla 7 voidaan käyttää vielä sanallista arviointia, mutta luokilla 8 ja 9 siirrytään numeroarviointiin.

Yksilöllistettyjen oppimäärien arvioinnissa voidaan kuitenkin käyttää sekä numero- että sanallista arviointia. Todistukseen kirjattava numeroarviointi kuvaa summatiivisesti oppilaan tasoa suhteessa asetettuihin tavoitteisiin. Sanallinen arviointi sisältää yksityiskohtaisemmin tietoa ja palautetta oppilaan tasosta, edistyksestä ja kehittämiskohteista. (POPS, 2014, s. 51.)

Prognostinen arviointi kertoo, kuinka hyvin oppilaan jo saavutettu tieto ennustaa tulevissa opinnoissa tai työelämässä pärjäämistä. Esimerkiksi lukion päätteeksi suoritettava ylioppilastutkinto sisältää prognostista arviointia, koska ylioppilaskirjoitusten tavoitteena on mitata oppilaiden jatko-opiskeluvalmiuksia. (Ouakrim-Soivio, 2016, s. 19; Jakku-Sihvonen, 2013, s. 17.)

Diagnostinen arviointi on niin sanottua etukäteisarviointia, jolla pyritään tukemaan koulua ja opettajaa opetuksen suunnittelussa ja oppimisen tukemisessa. Diagnostinen arviointi antaa arviointiajankohtana tietoa siitä, miten oppilas hallitsee arvioinnin kohteena olevat asiat. Samalla se pyrkii löytämään oppilaan tiedolliset aukot. Diagnostisessa arvioinnissa käytetään diagnostista testiä, jolla voidaan selvittää oppilaan lähtötaso. Tällaisia testejä voidaan käyttää esimerkiksi oppimisvaikeuksista kärsivillä oppilailla. (Ouakrim-Soivio, 2016, s. 19; Jakku-Sihvonen, 2013, s. 19.) Taulukossa 1. on kuvattu summatiivisen, formatiivisen, prognostisen ja diagnostisen arvioinnin keskeisiä tarkoituksia (Jakku-Sihvonen, 2013, s. 20).

Taulukko 1. Esimerkkejä eri tarkoituksia palvelevien tehtävien luonteesta. (Jakku-Sihvonen, 2013, s. 20.)

Arvioinnin tarkoitus	Prognostinen	Diagnostinen	Formatiivinen	Summatiivinen
Oppilasarviointi luokassa ja oppilaitoksessa	Pääsykokeet, joissa tulevan alan kannalta relevantteja tehtäviä	Esim. oppimisvaikeuksia kartoittava koe	Opettajan tai arviointiryhmän laatima tai oppimateriaalin laatijan tekemä tehtävä, tehtäväsarja tai näyttö	Opettajan tai asiantuntijaryhmän laatima OPS- tai tutkintoperusteen tehtävä, tehtäväsarja tai näyttö
Kansallisen tason arviointi	Asiantuntijoiden laatimat tutkintojen tai OPS-perusteiden mukaiset tehtäväsarjat tai tutkintotehtävät (esim. ylioppilastutkinto)	Standardoidut oppimisvaikeuksia kartoittavat testit	Kansallisia esitetähtäjä tai vaikeustasoltaan vakioituja tehtäväsarjoja tai osiopankkitehtäviä tai osaamisen osoittava näyttö	Kansallinen, vaikeustasoltaan vakioitu tai OPS – tai tutkintoperusteiden mukainen tai standardoitu tehtävä, tehtäväsarja tai näyttö (esim. OPH:n oppimistulosten arvoinnit ja ylioppilastutkinto)

Kansainvälinen arviointi	Suurten koulutusorganisaatioiden laatimat, tasokokeet (esim. kielissä TOEFL)			Arviointikohtaiset, hyvin esitestaritut tehtäväsarjat (esim. Pisa) tai standardoidut kokeet
--------------------------	--	--	--	---

2.5.1 Päätösarviointi

Päätösarviointi ajoittuu vuosiluokille 7–9 riippuen oppiaineesta ja paikallisesta opetussuunnitelmasta. Päätösarviointi määrittelee, miten oppilas on keskimäärin saavuttanut oppiaineen tavoitteet. Arvioinnista annettava numeroarvosana tai sanallinen arvio kuvaa oppilaan suoriutumisen tasoa tavoitteisiin ja päätösarvioinnin kriteereihin verrattuna. Ennen päätösarviointia opettajan tulee antaa oppilaille tietoa suoriutumisen tasosta ja ohjata heitä eteenpäin arviointipalautteen kautta. Päätösarvosana tulee muodostaa perusopetussuunnitelman päätösarvosanan muodostamisen kriteerien ja periaatteiden mukaisesti. Päätösarvosana ei muodostu oppilaan aiempien kurssi-, jakso- tai lukuvuositolustusten keskiarvojen perusteella, vaan sen tulee perustua oppilaan opintojen päättyessä osoittamaan osaamisen tasoon suhteessa tavoitteisiin ja päätösarvosanan kriteereihin. (POPS, 2014, s. 54.)

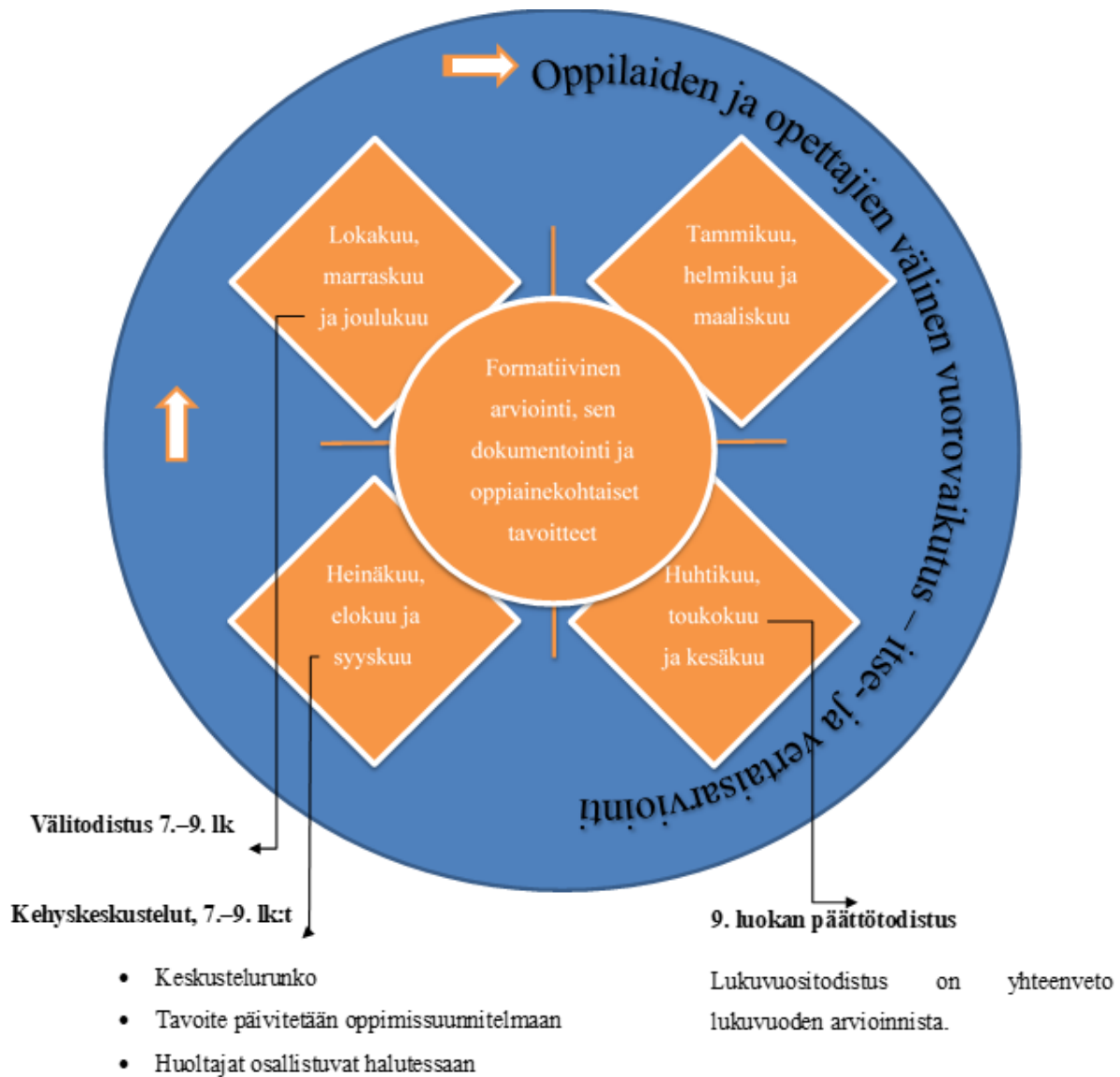
Päätösarvioinnin kriteereissä määritellään numeroarvosanan kahdeksan (8) vaadittava tieto- ja taitotason osaaminen. Arvosanan kahdeksan oppilas saa silloin, kun hän keskimäärin hallitsee kriteerien osoittamaa osaamista. Arvosanan kahdeksan ylittävä osaaminen joillakin tavoitteiden osa-alueilla voi kompensoida heikompa suoritusta joillakin toisilla osa-alueilla. Perusopetuksen päätösarvioinnissa numeroarvosanat annetaan äidinkielen ja kirjallisuuden, toisen kotimaisen kielen, vieraiden kielten, matematiikan, fysiikan, kemian, biologian, maantiedon, terveystiedon, uskonnon tai elämänkatsomustiedon, historian, yhteiskuntaopin, musiikin, kuvataiteen, kotitalouden sekä liikunnan oppiaineista. Arviointia suhteessa opetussuunnitelman päätösarvioinnin kriteereihin ei tehdä, jos kyseessä on erityistä tukea saava oppilas, jolla on HOJKS eli henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. HOJKS:in mukaisessa arvioinnissa numeroarvioinnin sijasta voidaan käyttää sanallista arviointia. (POPS, 2014, s. 55.)

Osa kouluista painottaa tiettyä oppiainetta opetuksessaan, jolloin koulukohtaiset tavoitteet tässä oppiaineessa ovat korkeammat kuin valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa. Päätösarvioinnin tulee kuitenkin näissäkin tilanteissa perustua valtakunnallisen opetussuunnitelman päätösarvioinnin kriteereihin, jotta oppilaiden yhdenvertaisuus säilyisi. (POPS, 2014, s. 55.)

Oppilas, joka on suorittanut kaikki oppiaineet hyväksytysti, eli on suorittanut kaikissa oppiaineissa vähintään numeroarvosanan viisi (5) tai saanut sanallisen arvion ”hyväksytty”, saa perusopetuksen päättyessä päättötodistuksen. Päättötodistukseen ei merkitä arviota käyttäytymisestä. Oppimäärältään yli kaksi vuosiviikkotuntia käsittävät valinnaiset aineet merkitään todistukseen numeroarvosanalla, ja alle kaksi vuosiviikkotuntia käsittävät sanallisella arviolla. (POPS, 2014, s. 58.)

Paikallisesta opetussuunnitelmasta riippuen lukuvuoden aikana voidaan antaa myös välitodistus, jossa käytetään samoja periaatteita kuin päättötodistuksessa. Erillinen välitodistus tulee kuitenkin antaa yhdeksännen luokan oppilaalle, joka pyrkii jatko-opintoihin. Myös silloin käytetään päättötodistuksen periaatteita, mutta käyttäytymistä silloin ei merkitä. (POPS, 2014, s. 57.)

Oulun kaupungin sivistys- ja kulttuuripalvelut ovat julkaisseet Arvioinnin ABC -nimisen oppaan summatiivisen ja formatiivisen arvioinnin toteuttamiseen yläkoulun vuosiluokilla 7–9. Kuvio 4. kokoaa yhteen opintojen aikaisen arvioinnin vuosikellon muotoon. (Oulun sivistys- ja kulttuuripalvelut, s. 4–6.)



Kuvio 4. Arvioinnin vuosikello. (Oulun sivistys- ja kulttuuripalvelut, s. 6.)

Arvioinnin vuosikello esittää mielestäni selkeästi arvioinnin jatkuvuutta ja ajankohtiin sidoksissa olevia arvioinnin muotoja. Formatiivinen arviointi on asetettu kuvion keskiöön, mikä korostaa jatkuvaa arviointia koulun arjessa.

2.5.2 Arvioinnin eettisyys

”Oppilaan tulee voida luottaa arvioinnin oikeudenmukaisuuteen ja siihen, että hänen arvosanansa perustuvat peruskoulua koskeviin säädöksiin ja arviointia koskeviin ohjeisiin.” (Opetusalan eettinen neuvottelukunta, 2013, s. 2.)

Opetusalan eettinen neuvottelukunta esittää, että oppilas voisi rauhassa luottaa arvioinnin reiluuteen (Opetusalan eettinen neuvottelukunta, 2013, s. 2). Oppilas voi kuitenkin luottaa arviointiin vasta silloin, kun hänellä itsellään on tietoa arvioinnista ja arviointiperusteista. Tämän vuoksi Perusopetusasetus (1998/852) on asettanut pykälän 13, jonka mukaan oppilaalla ja opilaan huoltajalla on oikeus saada tietoa vallalla olevista arviointiperusteista sekä siitä, miten perusteita sovelletaan käytännössä oppilaan arvioinnissa. (Perusopetusasetus, 1998/852.)

Opettajien tulee toimia eettisesti, jotta arviointi voisi olla tasapuolista ja oikeudenmukaista. Opettajien tulisi edustaa työssään korkeaa ammattietikkaa, jotta yhteiskunta voisi luottaa heidän eettiseen toimintaansa myös vaikeasti määriteltävissä ja nopeaa päätöksentekoa vaativissa tilanteissa. (Niemi, 2016, s. 33.)

Opetusalan eettisen neuvottelukunnan (2018) mukaan opetuksen eettisyyden ongelmaksi on noussut se, että saman tasoista osaamista arvioidaan eri kouluissa eri arvosanoilla. Tämä johtuu siitä, että suhteellista arviointia korostetaan absoluuttisen sijaan. Neuvottelukunta ehdottaakin, että perusopetuksen valtakunnallisia arviointiperusteita muotoiltaisiin konkreettisemmiksi ja arviointi liitettäisiin vahvemmin arviointikriteereihin. Neuvottelukunta myös toteaa, että oppilaiden yhdenvertaisuus on vaarassa sanallisen- ja numeroarvioinnin vaihtelun vuoksi. Pahimmillaan tilanne voi olla se, että oppilas saa ensimmäisen numeroarvosanan vasta päättötodistukseensa, jolloin tilanne voi olla oppilaalle yllättävä. (Opetusalan eettinen neuvottelukunta, 2018, s. 1–2.)

3 Musiikin opetus yläkoulussa

”Yläkoulun musiikin opetus ei ole ainakaan tylsää!” Hoffer (2001) perustelee väitettään kertomalla, että musiikinopettaja saa työskennellä nuorten ja musiikin parissa. Nuoret elävöittävät asioita ja tekevät niistä kiinnostavia. Jokaisella oppilaalla on erilaiset taustat, mikä tuo opettajalle koulutuksellisia haasteita. Erilaisuus kuitenkin takaa sen, että musiikinopettaja pystyy käyttämään monipuolisia työtapoja opetuksessaan. (Hoffer, 2001, s. 2–3.)

Usein kouluissa on vain yksi musiikinopettaja (Ruismäki, 1991, s. 16), ja tämä joutuu opettamaan yleensä sekä yläkoulussa että lukiossa. Musiikinopettajalle riittää siis paljon tekemistä muun muassa esitysten, opetuksen ja juhlien parissa. (Opetushallitus, 1992, s. 9.) Ruismäki (1991) tähdentää, että musiikinopettajan työ on hyvinkin itsenäistä ja opetuksen sisältöihin on helpompi vaikuttaa kuin muissa kouluaineissa. Toisaalta musiikinopettajan työ on herkkää ja vaativaa, koska musiikkiin liittyy paljon tunteita ja merkityksiä. Haastetta lisää ajan hermoilla pysyminen, sillä nuorten suosiossa olevassa populaarimusiikissa suosikkikappaleet vaihtuvat nopeaa vauhtia. Musiikin opetuksessa tarvitaan myös monenlaisia soittimia ja äänentoistolaitteita, mikä erottaa sen muista oppiaineista. (Ruismäki, 1991, s. 16–19.)

Musiikinopettajat saavat kuitenkin tukea opetustansa varten. Esimerkiksi Koulujen musiikinopettajat ry (ks. www.koulujenmusiikinopettajat.fi) on laatinut tietopaketin kunnan- ja koulun opetussuunnitelman laadintaa varten, jotta opettajat saisivat tukea uusimman eli vuoden 2014 opetussuunnitelman käytössä. Vuoden 2014 opetussuunnitelmassa tapahtui musiikin tuntijaon suhteen suuri muutos, sillä yläkouluun musiikin tunteja tuli yksi vuosiviikkotunti lisää. Koulujen musiikinopettajat ry:n suosituksen mukaan toinen vuosiviikkotunti sijoitettaisiin seitsemännelle vuosiluokalle. (Koulujen musiikinopettajat ry.)

Tietopakettien lisäksi musiikinopettajat saavat tukea esimerkiksi sosiaalisen median kautta. Facebook-sivuston yli 10 000 henkilön ”Mitä tehdä musatunnilla...”-ryhmä jakaa neuvoja ja suunnitelmia opettajakollegoiden kesken. Ryhmän kautta saa tietoa myös tulevista tapahtumista, koulutuksista ja uusista oppimateriaaleista. Kyseisen ryhmän kautta keräsin vastauksia pro gradu -tutkielmani kyselylomakkeeseen.

3.1 Musiikin oppiaineen tehtävät

11–15 -vuotiaat lapset ymmärtävät jo musiikin peruskäsitteitä, kuten symboleja ja lyhenteitä. He osaavat myös muun muassa yhdistää musiikkia muihin taiteenlajeihin tai oppiaineisiin.

(O'Brien, 1983, s. 12.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan musiikin oppiaineen tehtävänä on yläkoulussa laajentaa oppilaiden musiikillista osaamista siten, että he saisivat edellytykset laajaan musiikilliseen ja kulttuuriseen toimintaan. Työvälineitä ovat esimerkiksi laulu, soitto, kuuntelu, musiikkiliikunta, improvisointi, säveltäminen, taiteidenvälisyys sekä teknologia. 7–9 -luokkien musiikin opetus pyrkii laajentamaan musiikillista osaamista ja maailmankuvaa. Samalla oppilaita ohjataan käyttämään kriittistä lukutaitoa, jotta he osaisivat analysoida musiikillista viestintää eri musiikkikulttuureissa. Oppilaita kannustetaan luovaan toimintaan ja musiikin tuottamiseen yksin tai ryhmässä. He myös voivat suunnitella ja arvioida omaa oppimistaan musiikin tunteilla. (POPS, 2014, s. 422–423.)

Opetussuunnitelma (2014) myös korostaa musiikin opetuksen toiminnallisuutta sekä opetuksessa että opiskelussa. Toiminnallisuus edistää oppilaiden taitojen ja ymmärryksen kehittymistä sekä kokonaisvaltaista kasvua. Vuosiluokkien 7–9 musiikin tunteilla tulisi ottaa huomioon oppilaita kiinnostava musiikki, mahdollisuus integrointiin, muut oppiaineet, juhlat ja tapahtumat, koulun yhteiset teemat sekä koulun ulkopuolinen toiminta. (POPS, 2014, s. 422.)

Perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) asettaa koko opetussuunnitelman oppimiskäsitykseksi sen, että oppilas on aktiivinen toimija, jolla on taitoa ratkaista ongelmia sekä yksin että ryhmän kanssa. Oppimiskäsityksen mukaan myös kieli, kehollisuus ja aistien käyttö ovat olennainen osa uuden oppimista. Uusien taitojen ja tietojen oppimisen lisäksi oppilaan on tärkeää oppia reflektoidaan omia tunteitaan ja oppimistaan. Oppiminen on vuorovaikutteista toimintaa, johon kuuluu yksin ja yhdessä tekemistä, ajattelemista, tutkimista, suunnittelua ja näiden toimintojen arviointia. (POPS, 2014, s. 17.) Perusopetussuunnitelman oppimiskäsitys heijastuu vahvasti edellä kuvatuissa musiikin oppiaineen tehtävissä sekä seuraavaksi kuvattavissa tavoitteissa.

3.1.1 Musiikin opetuksen tavoitteet

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) on määritelty vuosiluokkien 7–9 tavoitteet, tavoitteiden sisältöalueet sekä laaja-alainen osaaminen (POPS, 2014, s. 422). Valtakunnalliset musiikin opetuksen tavoitteet muokataan kunnallisella tasolla vastaamaan paikallisen koulun tarpeita (Opetushallitus, 1992, s. 9). Tärkeinä tavoitteina musiikin opetuksessa on uuden opetussuunnitelman (2014) perusteella luova tuottaminen, integraatio sekä toiminnallisuus musiikin opetuksessa. Luovaa tuottamista ovat esimerkiksi improvisointi, säveltäminen, sovitta-

minen sekä taiteiden- tai tieteidenvälinen yhteistyö eli integraatio. Kasvavana teemana tavoitteissa on teknologian monipuolinen ja luova käyttö opetuksessa ja oppimisessa. (POPS, 2014, s. 422–423.)

Valtakunnallisia musiikin opetuksen tavoitteiden pääkäsitteitä ovat *osallisuus, musiikilliset tiedot ja taidot sekä luova tuottaminen, kulttuurinen ymmärrys ja monilukutaito, hyvinvointi ja turvallisuus musiikissa sekä oppimaan oppiminen musiikissa*. Näiden käsitteiden alle on kirjattu yhteensä kaksitoista tavoitetta (T1-T12). Jokaista tavoitetta kohti on asetettu tavoitteisiin liittyviä sisältöalueita, joita on yhteensä neljä (S1-S4). Sisältöalueiden tehtävänä on tukea tavoitteita ja niiden saavuttamista:

S1 Miten musiikissa toimitaan: Musiikillisia ilmaisun keinoja kehitetään sekä annetaan mahdollisuuksia omien ideoiden keksimiseen. Yhteismusisoinnilla syvennetään eri soittimien ja laulutaidon kehittymistä.

S2 Mistä musiikki muodostuu: Musiikissa aiemmin opittuja käsitteitä ja merkintätapoja syvennetään. Tulkinnan merkitys musiikissa otetaan huomioon opetuksessa.

S3 Musiikki omassa elämässä, yhteisössä ja yhteiskunnassa: Musiikissa otetaan huomioon oppilaiden kokemusmaailma sekä kestävä hyvinvointi ja kuluttaminen. Musiikissa myös rakennetaan siltoja eri oppiaineiden sekä yhteiskunnan ilmiöiden välille. Pohditaan samalla musiikin merkitystä eri elämänvaiheissa.

S4 Ohjelmisto: Ohjelmistoon valitaan monipuolisesti kappaleita eri kulttuureista ja aikakausista. Laulamista harjoitellaan myös monipuolisesti yksi- ja moniäänisten laulujen kautta. Ohjelmistossa on myös oppilaiden omat tuotokset ja sävellykset.

Sisältöalueiden lisäksi tavoitteisiin on liitetty myös laaja-alaiset osaamiset (L1-L7). (POPS, 2014, s. 422–423.) Alla on lueteltu Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaiset musiikin oppiaineen tavoitteiden käsitteet, tarkemmat tavoitteet, sisältöalueet sekä laaja-alaiset osaamiset. Laaja-alaiset osaamiset L1-L7 on kirjattu aiemmin auki sivuilla 11–12.

Osallisuus:

- T1: Oppilaan rohkaiseminen rakentavaan toimintaan ryhmämusisoinnissa ja musiikillisten yhteisöjen jäsenenä
 - Sisältöalueet S1-S4

- Laaja-alaiset osaamiset L2 ja L7

Musiikilliset tiedot ja taidot sekä luova tuottaminen:

- T2: Oppilaan ohjaaminen äänenkäyttö- ja laulutaidon ylläpitämiseen sekä kehittämiseen musisoivan ryhmän jäsenenä
 - Sisältöalueet S1-S4
 - Laaja-alainen osaaminen L2
- T3: Oppilaan kannustaminen soitto- ja yhteismusisointitaitojen kehittämiseen keho-, rytm-, melodia- ja sointusoittimin
 - Sisältöalueet S1-S4
 - Laaja-alainen osaaminen L2
- T4: Oppilaan rohkaiseminen musiikkiliikunnalliseen ilmaisuun ja kokemiseen
 - Sisältöalueet S1-S4
 - Laaja-alainen osaaminen L2
- T5: Tarjota oppilaalle tilaisuuksia ääniympäristön ja musiikin antoisaa kuunteluun ja havainnointiin sekä ohjata oppilasta keskustelemaan havainnoistaan
 - Sisältöalueet S1-S4
 - Laaja-alainen osaaminen L2
- T6: Kannustaa oppilasta musiikilliseen luovuuteen ja ohjata heitä improvisointiin, soittamiseen, säveltämiseen sekä taiteidenväliseen työskentelyyn
 - Sisältöalueet S1-S4
 - Laaja-alaiset osaamiset L1, L2 ja L6
- T7: Oppilaan ohjaaminen musiikin tallentamiseen sekä tieto- ja viestintäteknologian luovaan käyttöön musiikin tekemisessä sekä osana monialaisia kokonaisuuksia
 - Sisältöalueet S1-S4
 - Laaja-alaiset osaamiset L1, L2 ja L5

Kulttuurinen ymmärrys ja monilukutaito:

- T8: Oppilaan ohjaaminen musiikin taiteellisen puolen tarkasteluun sekä ymmärtämään musiikin viestimisen ja vaikuttamisen tapoja eri kulttuureissa
 - Sisältöalueet S1-S4
 - Laaja-alaiset osaamiset L2 ja L4
- T9: Rohkaista ja ohjata oppilasta käyttämään musiikin käsitteitä ja terminologiaa keskusteluissa
 - Sisältöalueet S1-S4
 - Laaja-alainen osaaminen L4

Hyvinvointi ja turvallisuus musiikissa:

- T10: Oppilaan ohjaaminen musiikin tunne- ja hyvinvointivaikutusten tunnistamiseen
 - Sisältöalueet S1-S4
 - Laaja-alaiset osaamiset L3 ja L4
- T11: Oppilaan ohjaaminen kuulonhuoltoon ja musisointi- ja ääniympäristön turvallisuuden tunnistamiseen
 - Sisältöalueet S1-S4
 - Laaja-alainen osaaminen L3

Oppimaan oppiminen musiikissa:

- T12: Oppilaan ohjaaminen musiikillisen osaamisensa kehittämiseen harjoittelun avulla. Oppilasta lisäksi ohjataan asettamaan tavoitteita omalle oppimiselleen. Oppilasta ohjataan myös oman toimintansa arvioinnissa suhteessa asetettuihin tavoitteisiin.
 - Sisältöalueet S1-S4
 - Laaja-alainen osaaminen L1

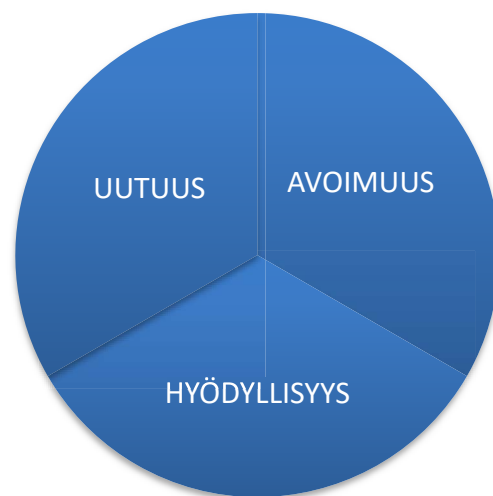
(POPS, 2014, s. 422–423.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) on myös lueteltu musiikin oppimisympäristöjä ja työtapoja koskevia tavoitteita. Kokonaistavoitteena työtapojen ja oppimisympäristöjen suhteen on luoda joustava ja monipuolinen oppimisympäristö, jossa erilaisia työtapoja ja yhteistoimintatilanteita on mahdollista toteuttaa. Ilmapiirin myös tulee olla avoin ja luovuuteen rohkaiseva. Tieto- ja viestintäteknologian käyttöä kannustetaan, ja yhteistyötä muiden järjestöjen ja tahojen kanssa hyödynnetään. (POPS, 2014, s. 424.)

3.1.2 Luovuus ja luova tuottaminen

Luovuutta on kautta aikojen määritelty usein eri tavoin (Heikkilä, 1985, s. 91). Malmelinin ja Poutasen (2017) määritelmän mukaan luovuus on moninainen ja hankalasti määriteltävä käsite, mutta siihen liittyviä kriteerejä ovat uutuus, ainutlaatuisuus, sopivuus tietyssä asiayhteydessä, hyödyllisyys, avoimuus ja yllätyksellisyys.

Kuvioon 5. on koottu kolme yleisintä luovuuden määritettä, jotka ovat uutuus, avoimuus ja hyödyllisyys (Malmelin & Poutanen, 2017, s. 21–24).



Kuvio 5. Luovuuden käsitteen kolme yleisintä määrettä. (Malmelin & Poutanen, 2017, s. 24.)

Kuviossa 5. näkyvä käsite **uutuus** on tavallisin määritelmä luovuudelle (Sawyer, 2012, s. 7). Malmelinin ja Poutasen (2017) mukaan esimerkiksi Kielitoimiston sanakirjassa luovuus määritellään ”taidoksi tuottaa jotain uutta”. Luovuus usein mielletäänkin uusiksi, ennennäkemättömiksi ideoiksi ja tuotoksiksi. Erityisesti taiteen alalla uutuus voidaan käsittää siten, että se on jotain omaperäistä, jota kukaan muu ei olisi voinut luoda. **Hyödyllisyys** on myös perinteinen

luovuutta kuvaava käsite. Uuden ja luovan ajatuksen tai tuotoksen tulee olla johonkin tarkoitukseen tarpeellinen ja sopiva. Hyödyllisyyttä on kuitenkin vaikea mitata, koska se tarkoittaa eri tilanteissa eri asioita. Esimerkiksi taiteen hyödyllisyys koetaan hyvin subjektiivisella tasolla. **Avoimuus** tarkoittaa sitä, että luovalle prosessille ei ole asetettu tiettyä kaavamaisuutta, vaan prosessi on avoin. Avoimessa prosessissa voi kokeilla erilaisia toteutustapoja luovan tuotoksen toteuttamiseksi ja ongelmien ratkaisemiseksi. (Malmelin & Poutanen, 2017, s. 28–32 & 37–38 & 58.)

Sawyer (2012) jakaa luovuuden käsitteen individualistiseen sekä sosiokulttuuriseen käsitystapaan. Individualistinen käsitys tutkii yksittäistä luovaa ajattelua tai toimintaa harjoittavaa henkilöä. Individualistisen käsityksen mukaan luovuus määritellään seuraavasti:

Luovuus tarkoittaa uudenlaisia päänsisäisiä yhdistelmiä, joita ilmaistaan ympäröivälle yhteiskunnalle.

Sawyer (2012) korostaa Malmelinin ja Poutasen (2017) tapaan uutuutta. Uutuuden lisäksi individualistisessa käsityksessä tulee esille yhdistämisen käsite. Yhdistäminen liittyy läheisesti luovuuteen, koska luovuus vaatii kahden tai useamman ennen yhdistämättömän ajatuksen tai tuotoksen yhdistämistä. Luovuutta myös ilmaistaan ympäröivään yhteiskuntaan. Yksilön omat päänsisäiset ja jakamattomat ideat ja ajatukset, esimerkiksi unet, eivät ole luovuutta. (Sawyer, 2012, s. 7–8.) Luovasta tuottamisesta syntyvä jaettava sisältö on erityisen tärkeää itse tuottajalle, kuten oppilaalle, koska tuottajalla saattaa olla sisältöön vahva ja merkityksellinen tunneside (Kauppinen, Sintonen, Harmanen & Kauppinen, 2017, s. 130).

Sosiokulttuurinen selitys tutkii luovien ihmisten yhdessä työskentelyä sosiaalisissa ja kulttuurisissa konteksteissa. Tässä selitysmallissa keskitytään tutkimaan ryhmien luovaa ideointia sekä luovana pidettävien sosiaalisten, kulttuuristen ja järjestöllisten systeemien rakenteita ja käytänteitä. Sosiokulttuurisen käsityksen mukaan luovuus määritellään seuraavasti:

Luovuus tarkoittaa uuden tuotoksen kehittämistä, joka on tietylle sosiaaliselle ryhmälle tarkoituksenmukainen, hyödyllinen ja arvokas.

Sosiokulttuurisen käsityksen mukaan tekoa tai ihmistä voidaan kutsua luovaksi vasta sitten, kun sosiaalisesti arvokas tuotos on kehitetty. Luovan tuotoksen uutuuden voi ainoastaan todeta jokin sosiaalinen ryhmä, eli tuotoksen kehittäjän oma näkökanta idean uutuudesta ei yksistään riitä. (Sawyer, 2012, s. 8–9.)

Csikszentmihályin luovuuden systeemimalli on samassa linjassa Sawyerin käsitysten kanssa. Csikszentmihályi tiivistää luovuuden käsitykset kolmeen jatkuvasti käynnissä olevaan elementtiin:

1. Kulttuuriin, joka sisältää symboliset säännöt
2. Henkilöön, joka luo uutta
3. Ryhmiin asiantuntijoita, jotka vahvistavat uudet ideat ja toteutukset.

(Burnard, 2012, s. 326.)

Ervasti, Muhonen ja Tikkanen (2013) selittävät Csikszentmihályin mallia siten, että yksilö luovuus ilmenee myös kulttuurisena ja sosiaalisena tapahtumana, ja oppimisyhteisöt tai ryhmät voivat rajoittaa tai kehittää luovuutta. Musiikillista luovuutta voidaankin näin ollen tukea ja auttaa oppimisyhteisöissä. (Ervasti, Muhonen & Tikkanen, 2013, s. 249.)

Luovassa tuottamisessa on tärkeää saavuttaa jokin lopputuotos luovan prosessin tuloksena. Luovassa tuottamisessa siis katsotaan sekä itse työskentelyprosessia että lopputulosta. Luovaa tuottamista voi toteuttaa joko opettaja- tai oppilaslähtöisenä toimintana. Opettajalähtöisessä tuottamisessa opettaja on itse suunnitellut tuotoksen sisältöä koskevat tavoitteet. Opettaja voi myös antaa oppilaille tarvittavia materiaaleja ja välineitä ja ohjeistaa oppilaita haluamaansa suuntaan. Oppilaslähtöisessä tuottamisessa oppilaat saavat itse enemmän vaikutusvaltaa lähestyttäviin näkökulmiin, välineisiin ja esitystapaan. Musiikin oppiaineessa luovuutta voidaan tukea järjestämällä tilanteita, joissa oppilaat voivat käyttää mielikuvitustaan yksin tai yhdessä muiden kanssa. (Kauppinen ym., 2017, s. 130–134.)

Luovan tuottamisen työskentelyprosessissa on Uusikylän (2012) perusteella löydettävissä neljä vaihetta:

1. Ongelman löytäminen
2. Hautomisvaihe
3. Oivallusten sarja
4. Ratkaisun hyväksyminen.

Ensimmäisessä vaiheessa oleellista on löytää ongelma, jota voidaan tarkastella monella eri tavalla. Hautomisvaiheessa ongelmaa mietitään alitajunnassa ja kolmannessa vaiheessa ongelmaan löydetään ratkaisut. Neljännessä vaiheessa ratkaisut analysoidaan ja hyväksytään. (Uusikylä, 2012, s. 120–121.)

Musiikin opetuksen tavoitteet T4: *”Rohkaista oppilasta monipuoliseen musiikkiliikunnalliseen kokemiseen ja ilmaisuun”*, T6: *”Kannustaa oppilasta rakentamaan luovaa suhdetta musiikkiin ja ohjata heitä improvisointiin, sovittamiseen ja säveltämiseen sekä taiteidenväliseen työskentelyyn”* ja T7: *”Ohjata oppilasta musiikin tallentamiseen ja tieto- ja viestintäteknologian luovaan ilmaisulliseen käyttöön sekä musiikin tekemisessä että osana monialaisia kokonaisuuksia”* kannustavat luovuuden kokemiseen erityisesti musiikkiliikunnan, improvisoinnin, sovittamisen, taiteidenvälisen työskentelyn ja tieto- ja viestintäteknologian kautta. (POPS, 2014, s. 422–425). Esimerkiksi tieto- ja viestintäteknologian kautta luovuutta voidaan harjoittaa ”musatornin” avulla. Musatornissa oppilaat voivat oppilaslähtöisen tavan kautta harjoitella luovaa työskentelyä ja säveltämistä. Musatorni tukee myös arviointia, sillä oppilaat voivat sen avulla tallentaa työskentelyään. (Edutorni, 2018.) Tuotettava luova sisältö voi olla monessa eri muodossa, esimerkiksi sanallisessa, visuaalisessa, auditiivisessa ja kinesteettisessä muodossa (Kauppinen ym., 2017, s. 129). Ervasti, Muhonen ja Tikkanen (2013) kuitenkin väittävät, että luovuutta ja luovaa toimintaa on vaikea toteuttaa musiikin opetuksessa, koska materiaalit ja opitut toimintatavat eivät kannusta luovuuteen (Ervasti, Muhonen & Tikkanen, 2013, s. 247).

Improvisointi liitetään usein tiukasti luovaan toimintaan ja tuottamiseen. Improvisointi on sellaista musiikillista keksintää, jossa oppija tuottaa musiikkia reaaliajassa automatisoituneiden motoristen malliensa avulla. Automatisoituneilla motorisilla malleilla tarkoitetaan sitä, että oppijalla on kognitiivisella tasolla käsitettyjä aistimuksia, jotka antavat käskyjä eri lihaksille. Palautteen avulla nämä motoriset mallit hioutuvat, ja oppilas suoriutuu jatkossa paremmin. (Paananen, 1997, s. 75–76).

Poutiainen (2013) väittää, että improvisointia pidetään yleensä hyödyllisenä toimintana. Hän perustelee väitettään Berkowitzin tutkimuksen mukaan, jossa improvisoinnin todetaan aktivoivan aivoissa jopa yli 40 aluetta. Koulukontekstissa improvisoinnin opetus rohkaisee oppilaita ja antaa heille tärkeitä onnistumisen kokemuksia. Myös soiton yhteydessä improvisointi on tärkeä osa, sillä se tekee soittamisesta motivoivampaa ja omakohtaisempaa. Yhteismusisoinnin aikainen improvisointi lisäksi edistää yhteisöllisyyden tunnetta ja edistää ryhmädynamiikkaa. (Poutiainen, 2013, s. 294.)

Säveltämisen käsite toteuttaa luovuuden käsitteelle asetettuja vaatimuksia. Säveltämisessä esimerkiksi lopputulosta ei tiedetä etukäteen, vaan tuotos muovautuu prosessin aikana. (Karjalainen-Väkevä & Nikkanen, 2013, s. 79.) Säveltäminen sisältää erilaisia luonnosvaiheita, joita

improvisoinnissa ei tavallisesti käytetä. Näitä ovat esimerkiksi valmistelu-, toteutus- ja korjausvaiheet. (Paananen, 1997, s. 77–78.) Ervasti, Muhonen ja Tikkanen (2013) korostavat improvisoinnin lisäksi säveltämisen merkitystä musiikin luovassa tuottamisessa. Säveltäminen voi olla hyvinkin pieni tunnilla tehtävä musiikillinen tarina, jossa käytetään apuna esimerkiksi soittimia tai omaa ääntä. Säveltämistä voi käyttää myös integroinnissa, jolloin esimerkiksi historian tunnin aiheesta voidaan säveltää luokan kesken yhteinen laulu. (Ervasti, Muhonen & Tikkanen, 2013, s. 247–248.)

Improvisointi ja säveltäminen liitetään usein toisiinsa, vaikka ne ovat Fautleyn (2010) mielestä eri asioita. Säveltämisessä ideoita uudistetaan tuotoksiksi useiden vaiheiden kautta, kun taas improvisointiin liittyy reaaliaikainen musiikillinen spontaanisuus. (Fautley, 2010, s. 167 & Paananen, 2003, s. 21.) Ervasti (2003) kuitenkin väittää, että käsitettä säveltäminen voidaan käyttää sekä säveltämisestä että improvisoinnista. Väitettään Ervasti (2003) perustelee Eerolan ja Korvenpään (1995) jaottelun pohjalta, jonka mukaan säveltämisen käsitteeseen kuuluu musisointi-hetkessä tehtävä säveltäminen, esityshetkellä säveltäminen eli improvisointi sekä jälkikäteissäveltäminen eli studiossa esityksen jälkeen tehtävä käsittely. (Ervasti, 2003, s. 58.) Myös Paananen (1997) toteaa, että säveltämisellä ja improvisoinnilla on samoja piirteitä, koska molemmat prosessit etenevät sisäisten mallien eli skeemojen varassa (Paananen, 1997, s. 75). Skeemat ovat rakentuneet tietorakenteista, jotka auttavat oppijaa uuden tiedon havaitsemisessa. Skeemat voivat sisältää esimerkiksi tietoa asteikkojen rakenteista tai eri sointiväreistä. (Ahonen, 2004, s. 112.)

3.1.3 Kuuntelu ja esiintyminen

”Opetuksen tavoitteena (T5) on tarjota oppilaalle mahdollisuuksia ääniympäristön ja musiikin elämykselliseen kuunteluun ja havainnointiin sekä ohjata häntä keskustelemaan havainnoistaan.” (POPS, 2014, s. 425.)

Valtakunnallisen opetussuunnitelman (2014) tavoitteisiin kuuluvan kuuntelun tavoitteen (T5) mukaan opettajan tulee antaa oppilaalle mahdollisuuksia kuuntelun ja ääniympäristön havainnointiin ja havainnoista keskustelemiseen. Opetussuunnitelma liittää kuuntelun tavoitteen kulttuurisen osaamisen, vuorovaikutuksen ja ilmaisun laaja-alaiseen osaamiseen L2. (POPS, 2014, s. 425 & 21.) Musiikin kuuntelu on länsimaaisessa kulttuurissa hyvin monien ihmisten arkipäivää. Kuuntelu terminä sisältää lukuisia tulkintoja, joita ovat esimerkiksi:

- Aktiivinen kuuntelu
- Passiivinen kuuntelu
- Audiaatio eli musiikin sisäinen kuuleminen, vaikka soivaa ääntä ei kuuluisi
- Kuulonvarainen hahmotus.

(Fautley, 2010, s. 151.)

Aktiivisen ja passiivisen kuuntelun kohdalla voidaan puhua kuulemisen ja kuuntelemisen käsitteistä. Kuulemisen käsite liittyy passiiviseen kuunteluun, sillä passiivisessa kuuntelussa kuuloaisti rekisteröi ympäristön ääniä, mutta vain osa ärsykkeistä muodostuu tietoisiksi havainnoiksi. Aktiivista kuuntelua kutsutaan kuuntelemiseksi. Aktiivisessa kuuntelussa ihminen pyrkii aktiivisesti kognitiivisella tasolla tiedostamaan ja käsittelemään esimerkiksi kuunneltua musiikkia. Kuunteleminen siis tarvitsee myös passiivisen kuuntelun havaitsemisen tason lisäksi kuuntelijan aikaisempia tietorakenteita ja kokemuksia, jonka perusteella kuunneltuja ääniä voidaan tiedostaa ja tulkita. Esimerkiksi sävellykset sisältävät monipuolisesti musiikin eri elementtejä, kuten melodioita, rytmejä, harmonioita, sointivärejä sekä nyansseja. Aktiivinen kuuntelija ei voi keskittyä kaikkiin samanaikaisesti, vaan hänen täytyy valita tarkkaavaisuuden kohteensa. Tarkkaavaisuuden suuntaamiseen vaikuttavat kuuntelijan aikaisemmat kokemukset ja tiedot. (Ahonen, 2004, s. 110–111.)

Jokainen ihminen kuuntelee, hahmottaa ja ymmärtää musiikkia eri tavalla. Musiikkia kuunneltaessa jokaisen pitää työstää kuuntelemaansa itse. Työstämisen ja mielensisäisten prosessien seurauksena musiikki jäsentyy hahmoksi, jolla on jokaiselle oma musiikillinen merkitys. Kuunteluprosessiin vaikuttaa kuuntelijan aikaisemmat musiikilliset tiedot ja taidot. Esimerkiksi ammattimuusikko ja konserttiin osallistuva alakoulun oppilas kuulevat saman teoksen eri tavoin. (Ahonen, 2004, s. 109.)

Musiikin kuuntelulla on pitkät juuret musiikkikasvatuksellisessa kontekstissa. Fautley (2010) nostaa esille muutamia kysymyksiä, joita opettajan olisi hyvä miettiä ennen kuuntelun ja arvioinnin laatimista:

1. Mitä musiikissa kuunnellaan?
2. Miksi haluamme ihmisten kuuntelevan?
3. Mitä haluamme ihmisten kuuntelevan?
4. Mitä musiikin kuuntelu sisältää?
5. Mitä tapahtuu, kun musiikkia kuunnellaan?

6. Mitä musiikin kuuntelu kehittää?
7. Miten kasvatuksellinen arviointi voi auttaa kuuntelussa?

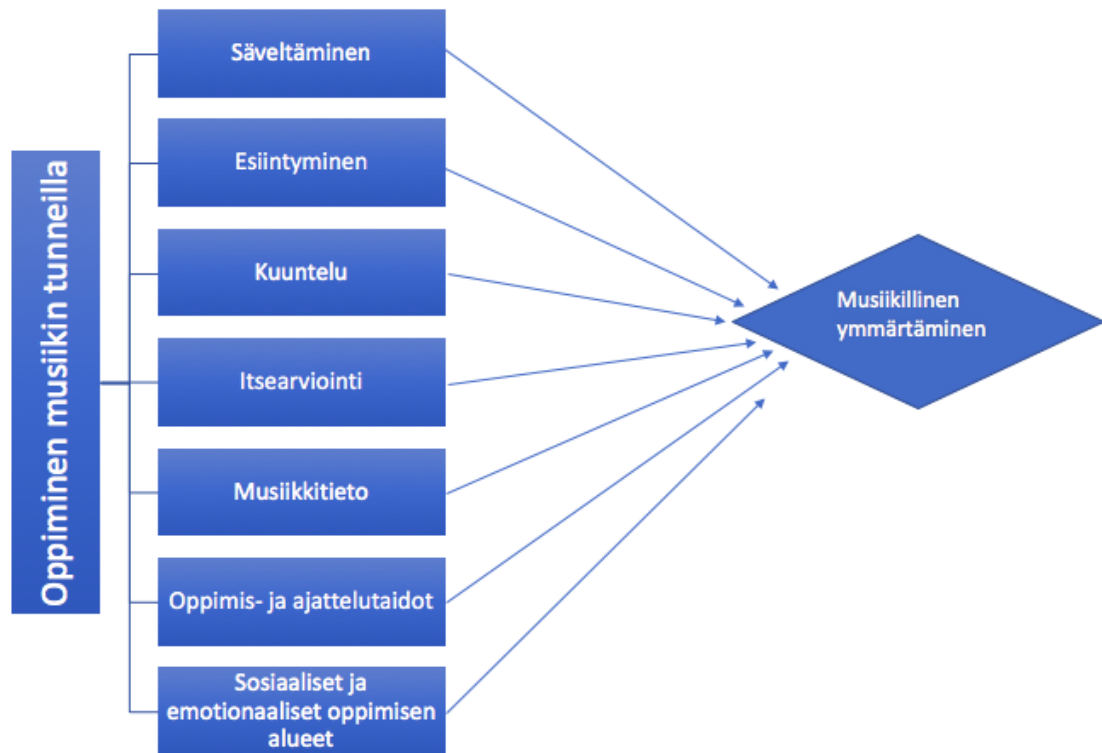
Fautley (2010) nostaa esille kaksi pääasiallista syytä musiikin kuunteluun koulussa. Ensimmäinen syy on se, että musiikin kuuntelu on itsessään arvokasta toimintaa. Toinen syy on se, että musiikin kuuntelu on väline esiintymiseen ja säveltämiseen. Esimerkiksi aiemmin kuunneltua kappaletta voidaan myöhemmin käyttää esiintymistarkoituksissa. (Fautley, 2010, s. 151–152.) Kuuntelun voidaan myös Ahosen (2004) mukaan ajatella olevan osa kaikkea musiikin harjoittamista (Ahonen, 2004, s. 109).

Esiintyminen kuuluu yhtenä luontevana osana musiikin harrastajan ja ammattilaisen tehtäviin. Musiikkiesitykset kuuluvat moniin juhliin ja tilanteisiin, kuten koulun päättäjäisiin ja perhejuhliin. Nämä esiintymiset ovat osa musiikkikasvatusta. Yleensä musiikkiesityksestä tulee mieleen musiikin esittäminen, mutta termiin voidaan lukea kuuluvaksi myös esiintymisen käsite. Esiintymisestä puhuttaessa otetaan myös huomioon ympäröivän kulttuurin arvot ja esiintyvät ihmiset. Yleensä musiikkiesityksissä pyrkimyksenä on mahdollisimman virheetön esitys, jossa esitetään hyvänä pidettyä musiikkia. Esiintymistilanteet aiheuttavat kuitenkin monille jännitystä, joten esimerkiksi musiikin arvioinnissa pelkkää esiintymistä ei kannata käyttää. Nuoret kuitenkin nauttivat musiikin esittämisestä esimerkiksi kavereiden ja luokan kesken, koska se tuo monelle iloa ja kokemuksia. Tämän vuoksi esiintyminen ja esittäminen on tärkeä osa musiikkikasvatusta. Esiintymistä ja esiintymisjännityksen hallintaa voidaan harjoitella tunneilla opettajan avulla. (Arjas, Hirvonen & Nikkanen, 2013, s. 225–227.)

Esiintyminen liittyy myös moneen POPS:in (2014) tavoitteeseen, jotka liittyvät osallisuuteen sekä musiikillisiin tietoihin, taitoihin ja luovaan tuottamiseen:

- (T1) Tavoitteena on kannustaa oppilasta toimimaan rakentavasti musiikillisen ryhmän jäsenenä.
- (T2) Tavoitteena on ohjata oppilasta äänenkäyttöön ja laulamiseen musiikkiryhmän jäsenenä.
- (T3) Tavoitteena on kannustaa oppilasta soittamiseen musiikkiryhmän jäsenenä.

(POPS, 2014, s. 424.)



Kuvio 6. Musiikin oppimisen eriävät mallit. (Fautley, 2010, s. 115.)

Fautley (2010) on kuvannut musiikin oppimisen eriävässä mallissa musiikin tunteihin liittyvät oppimisen alueet. Jokainen osa-alue, kuten esimerkiksi esiintyminen, on osa isompaa kokonaisuutta, joka tähtää musiikilliseen ymmärtämiseen. Esiintyminen ei siis ole se lopussa hämmäyttävä maali, mitä varten oppilaat harjoittelevat, vaan esiintyminen on yksi musiikkikasvatuksen osa-alueista. (Fautley, 2010, s. 114–116.) Tulkitsen Fautleyn musiikillisen ymmärtämisen käsitteen musiikkikasvatuksen pohjana. Mielestäni eri osa-alueilla tähdätään siihen, että oppilailla olisi jokaiselta alueelta riittävät tietotaidot musiikin elinikäiseen oppimiseen.

Esiintyminen on muiden osa-alueiden mukaisesti tarkoitettu kaikille oppilaille taitotasosta tai kiinnostuksesta riippumatta. Esiintymiset muodostavat erityislaatuisen oppimisympäristön, jossa oppilaat työskentelevät yhdessä yhteisten päämäärien saavuttamiseksi. Samalla hiotaan yhteenkuuluvuuden tunnetta ja luokkahenkeä. (Arjas, Hirvonen & Nikkanen, 2013, s. 232–233.) Itse tulkitsen esimerkiksi tunneilla harjoitettavan ryhmäsoiton osaksi esiintymisen ja esittämisen käsitettä, koska juuri silloin oppilaat soittavat ja harjoittelevat yhdessä tietyn päämäärän saavuttamiseksi.

3.2 POPS:in mukainen arviointi musiikin opetuksessa

Anttila (2013) pohtii, että aikakautemme suoritustavoitteinen yhteiskunta pitää eniten arvossaan vertailukelpoisia ja kilpailukykyisiä oppimistuloksia. Suureksi kysymykseksi muotoutuu,kin se, että miten arvioidaan luovuuteen ja yksilöllisiin kokemuksiin perustuvia suorituksia? Tällaisille yksilöllisille kokemuksille jokainen asettaa itse merkityksiä, mutta ulkopuolelta niitä voi arvioida vain suhteellisesti ja tulkinnallisesti. Luovien oppimistehtävien suoritukset saattavat olla konkreettisesti havaittavia, mutta oppimiskokonaisuuden pystyy arvioimaan vain oppilas itse. (Anttila, 2013, s. 89.) Toisaalta musiikkia opiskelevalle oppilaalle kannustava ja rohkaiseva arviointi on tärkeää esimerkiksi edistymisen kannalta (Paananen, 2009, s. 407).

Juntunen ja Westerlund (2013) miettivät myös Anttilan (2013) tapaan musiikin arvioinnin haastavuutta. Musiikissa varsinkin arviointitiedon tuottaminen ja sanoiksi pukeminen on vaikeaa. Haastavuutta lisää myös se, että arviointikriteerit saattavat olla erilaisia eri oppilailla, ja kriteerit saattavat olla vain yksittäisen opettajan tiedossa. Sen lisäksi arviointikriteerit voivat vaihdella suuresti eri koulujen kesken, ja oppilaat saattavat olla täysin tiedottomia heille asetetuista arviointiin liittyvistä kriteereistä. Tämä estää oppilaiden tietoista oppimista. Arviointi tulisi asettaa musiikin opetuksessa keskiöön, jolloin arvioinnin suunnittelun tulisi alkaa jo itse opetuksen suunnitteluvaiheessa. (Juntunen & Westerlund, 2013, s. 71.)

Juntunen ja Westerlund väittävät, että musiikin oppiaineen arviointi on ollut jo pidemmän aikaa suorituskeskeistä. Väitettään he perustelevat muun muassa vuoden 2004 valtakunnallisella perusopetuksen opetussuunnitelmalla, joka suuntaa arvioinnin kohteeksi musiikillista osaamista. Oppimiskäsitys on kuitenkin ollut muutoksessa, ja nykyisessä perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa (2014) suorituskeskeinen arviointi on väistynyt oppilaslähtöisemmän arvioinnin tieltä, jolloin tavoitteeksi on muodostunut yksilön oppimisen tukeminen ilman vertailua muihin. Oppilaslähtöinen arviointi tukee musiikin opetuksessa oppilaan kokonaisvaltaista kasvua ja kehitystä, jolloin myös itse- ja vertaisarvioinnin roolit korostuvat. (Juntunen & Westerlund, 2013, s. 72; POPS, 2014, s. 17.)

3.2.1 Musiikin arviointikriteerit

”Musiikin opetuksessa oppilas tarvitsee realistista ja samalla kannustavaa ja rohkaisevaa palautetta myös perusopetuksen 7–9 vuosiluokilla. Ohjaava palaute auttaa oppilasta hahmottamaan

yhä paremmin soivaa musiikillista toteutusta, musiikillista ilmaisua ja musiikin merkityksiä. Palautetta oppilas tarvitsee erityisesti, kun hän toteuttaa luovaan tuottamiseen ja musiikkitekniikkaan liittyviä kokonaisuuksia.” (POPS, 2014, s. 424.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan yläkoulun musiikin opetuksessa oppilaat tarvitsevat rakentavaa ja kannustavaa palautetta. Opettajan antama ohjaava palaute auttaa oppilasta hahmottamaan paremmin musiikkia ja sen merkityksiä. Musiikin oppiaineessa opettaja arvioi monipuolisesti oppilaan ryhmätyöskentelytaitoja, äänenkäyttöä ja ryhmässä laulamista, ryhmässä soittamista, musiikkiliikuntaa, kuuntelutaitoja, luovaa tuottamista, musiikkitekniikan käyttöä, kulttuurista osaamista, musiikin käsitteiden ja symbolien käyttöä, musiikin hyvinvointivaikutusten tunnistamista, ääniympäristöstä ja kuulosta huolehtimisesta sekä oppimisen taitoja. (POPS, 2014, s. 424.)

Yläkoulussa musiikinopettajalla on vastuu oppilaan päättöarvioinnista, joka annetaan sinä lukuvuotena, kun kaikille yhteinen musiikin opiskelu päättyy. Päättöarvioinnissa arvioidaan, kuinka hyvin oppilas on saavuttanut musiikin yhteisen oppimäärän tavoitteita. Arvosana muodostuu vertaamalla oppilaan musiikillisen osaamisen tasoa valtakunnallisiin musiikin opetuksen tavoitteisiin ja kriteereihin. Esimerkiksi arvosanan kahdeksan oppilas voi saada, kun hän keskimäärin saavuttaa kriteerien mukaisen osaamisen. (POPS, 2014, s. 424–425.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2014) on kirjattu päättöarvioinnin kriteerit taulukkomuotoisesti. Mukana taulukossa arvioinnin kohteiden lisäksi ovat opetuksen tavoitteet, sisältöalueet sekä arvosanan kahdeksan kuvaava osaaminen. Opetushallitus on lisäksi julkaissut Internet-sivuillaan tukimateriaalin musiikin päättöarvioinnin tueksi. Tukimateriaalissa on kuvattu sekä arvosanan kahdeksan alittavaa että ylittävää osaamista. Tukimateriaalia ei ole pakollista noudattaa, mutta se helpottaa musiikinopettajan arviointityötä. Materiaali on taulukon muodossa, ja siinä on mainittu lisäksi opetussuunnitelman mukaiset opetuksen tavoitteet, sisältöalueet, oppiaineen arvioinnin kohteet sekä päättöarvioinnin kriteerit arvosanalle kahdeksan. Tukimateriaalin osuus on erotettu taulukossa harmaalla taustavärillä. (Musiikin päättöarvioinnin kriteerien tukimateriaali, 2016.) Ohessa kyseinen tukimateriaali taulukossa 2. Taulukossa olevat sisältöalueet on kirjattu aiemmin auki sivulla 23.

Taulukko 2. Musiikin päättöarvioinnin kriteerit arvosanalle 8. ja niitä täydentävä tukimateriaali (2016).

Musiikin opetuksen tavoitteena on	Sisältöalueet	Arvioinnin kohteet oppiaineessa	TUKIMATERIAALI: Arvosanan kahdeksan alle jäävä osaaminen	Päättöarvioinnin kriteerit arvosanalle 8	TUKIMATERIAALI: Arvosanan kahdeksan ylittävä osaaminen
Osallisuus					
T1 Kannustaa oppilasta rakentamaan toimintaan musisoivan ryhmän ja musiikillisten yhteisöjen jäsenenä	S1-S4	Musiikillisen ryhmän jäsenenä toimiminen	Oppilas toimii musiikillisen ryhmän jäsenenä.	Oppilas toimii musiikillisen ryhmän jäsenenä, huolehtii osuudestaan ja kannustaa toisia.	Oppilas toimii musiikillisen ryhmän jäsenenä aktiivisesti musisoiden ja muiden toimintaa tukien.
Musiikilliset taidot ja tiedot sekä luova tuottaminen					
T2 ohjata oppilasta ylläpitämään äänenkäyttö- ja laulutaitoaan sekä kehittämään niitä edelleen musisoivan ryhmän jäsenenä	S1-S4	Äänenkäyttö ja laulaminen musiikkiryhmän jäsenenä	Oppilas käyttää ääntään musiikillisen ilmaisun välineenä ja osallistuu yhteislauluun.	Oppilas käyttää ääntään musiikillisen ilmaisun välineenä ja osallistuu yhteislauluun sovittujen osuutensa osaksi kokonaisuutta.	Oppilas käyttää ääntään luontevasti musiikillisen ilmaisun välineenä ja laulaa osuutensa yhteislaulussa rytmisesti oikein ja melodialinjan suuntaisesti.
T3 kannustaa oppilasta kehittämään edelleen soitto- ja yhteismusisointitaitojaan keho-, rytmi-, melodia- ja sointusoittimin	S1-S4	Soittaminen musiikkiryhmän jäsenenä	Oppilas soittaa keho-, rytmi-, melodia- ja sointusoittimia ja osallistuu yhteissoittoon pyrkien sovittamaan osuutensa kokonaisuuteen.	Oppilas soittaa keho-, rytmi-, melodia- ja sointusoittimia ja osallistuu yhteissoittoon melko sujuvasti.	Oppilas soittaa keho-, rytmi-, melodia- ja sointusoittimia ja osallistuu sujuvasti yhteissoittoon.
T4 rohkaista oppilasta monipuoliseen musiikki- liikunnalliseen kokemukseen ja ilmaisuun	S1-S4	Musiikkiliikunta	Oppilas sovitaa liikumistaan musiikkiin ja osallistuu musiikki- liikunnalliseen ilmaisuun ryhmän jäsenenä.	Oppilas osoittaa hahmottavansa musiikin perussykkeen liikkuesaan ja sovitaa liikeilmaisuunsa kuulemaansa musiikkiin.	Oppilas osaa liikkueessaan hahmottaa myös musiikillisia rakenteita ja ilmaista musiikkia liikkeissään.

T5 tarjota oppilaalle mahdollisuuksia ääniympäristön ja musiikin elämykselliseen kuunteluun ja havainnointiin sekä ohjata häntä keskustelemaan havainnoistaan	S1-S4	Ääniympäristön ja musiikin kuuntelu ja siitä keskusteleminen	Oppilas kuuntelee ääniympäristöä ja musiikkia ja osaa esittää kuulemastaan yksittäisiä huomioita.	Oppilas kuuntelee ääniympäristöä ja musiikkia ja osaa kertoa havainnoistaan.	Oppilas kuuntelee ääniympäristöä ja musiikkia ja osaa esittää arvioita kuulemastaan.
T6 kannustaa oppilasta rakentamaan luovaa suhdetta musiikkiin ja ohjata häntä improvisointiin, sovittamiseen ja säveltämiseen sekä taiteidenväliseen työskentelyyn	S1-S4	Musiikin luova tuottaminen	Oppilas osaa toteuttaa ryhmän uusia musiikillisia ideoita ohjeiden mukaisesti yksin tai ryhmän jäsenenä.	Oppilas osaa käyttää musiikillisia tai muita äänellisiä elementtejä kehittäessään ja toteuttaessaan uusia musiikillisia ideoita yksin tai ryhmän jäsenenä.	Oppilas käyttää musiikillisia tai muita äänellisiä elementtejä monipuolisesti kehittäessään ja toteuttaessaan uusia musiikillisia ideoita yksin tai ryhmän jäsenenä.
T7 ohjata oppilasta musiikin tallentamiseen ja tieto- ja viestintäteknologian luovaan ilmaisuun sekä musiikin tekemisessä että osana monialaisia kokonaisuuksia	S1-S4	Musiikkitekniologian käyttö	Oppilas kokeilee joitain musiikkitekniologian mahdollisuuksia omassa tai ryhmän ilmaisussa.	Oppilas osaa käyttää joitain musiikkitekniologian tarjoamia mahdollisuuksia omassa tai ryhmän ilmaisussa.	Oppilas hallitsee ja osaa käyttää musiikkitekniologian tarjoamia mahdollisuuksia omassa tai ryhmän ilmaisussa.
Kulttuurinen ymmärrys ja monilukutaito					
T8 ohjata oppilasta tarkastelemaan musiikkia taiteenlajina ja ymmärtämään, miten musiikkia käytetään viestimiseen ja vaikuttamiseen eri kulttuureissa	S1-S4	Kulttuurinen osaaminen	Oppilas tunnistaa joitain musiikin monista käyttötavoista ja ilmenemismuodoista ja osaa kertoa havainnoistaan.	Oppilas osaa jäsentää musiikin käyttötapoja ja ilmenemismuotoja ja kertoa havainnoistaan.	Oppilas osaa analysoida ja arvioida musiikin käyttötapoja ja ilmenemismuotoja ja kertoa niistä.

T9 rohkaista ja ohjata oppilasta käyttämään musiikin merkintätapoja, käsitteitä ja terminologiaa musiikillisessa toiminnassa.	S1-S4	Musiikillisten käsitteiden ja symbolien käyttö	Oppilas käyttää yksittäisiä musiikkikäsitteitä sekä joitakin termejä ja symboleita musiikillisessa toiminnassa.	Oppilas osaa käyttää musiikin peruskäsitteitä ja -merkintätapoja sekä termejä musiikillisessa toiminnassa.	Oppilas käyttää sujuvasti keskeisiä musiikin peruskäsitteitä ja -merkintätapoja sekä termejä musiikillisessa toiminnassa
Hyvinvointi ja turvallisuus musiikissa					
T10 ohjata oppilasta tunnistamaan musiikin vaikutuksia tunteisiin ja hyvinvointiin	S1-S4	Musiikin hyvinvointivaikutusten tunnistaminen		Oppilaan kanssa keskustellaan musiikin vaikutuksista hyvinvointiin ja tunteisiin, mutta tavoitetta ei oteta huomioon päättöarvosanan muodostamisessa.	
T11 ohjata oppilasta huolehtimaan kuulostaan sekä musisointi- ja ääniympäristön turvallisuudesta	S1-S4	Kuulosta sekä musisointi- ja ääniympäristön turvallisuudesta huolehtiminen	Oppilas käyttää yleensä laitteita ja soittimia turvallisesti musisointitilanteissa ja ottaa huomioon äänen ja musiikin voimakkuuteen liittyvät tekijät.	Oppilas käyttää laitteita ja soittimia turvallisesti musisointitilanteissa ja ottaa huomioon äänen ja musiikin voimakkuuteen liittyvät tekijät.	Oppilas huolehtii oma-aloitteisesti musisointitilanteissa äänen ja musiikin voimakkuuteen sekä muista turvalliseen toimintaan liittyvistä tekijöistä.
Oppimaan oppiminen musiikissa					
T12 ohjata oppilasta kehittämään musiikillista osaamistaan harjoittelun avulla, asettamaan tavoitteita musiikilliselle oppimiselleen ja arvioimaan taitojensa edistymistä suhteessa tavoitteisiin	S1-S4	Oppimisen taidot	Oppilas asettaa ohjattuna musisointiin, musiikkiliikuntaan tai säveltämiseen ja muuhun luovaan tuottamiseen liittyvän tavoitteen ja harjoittelee edistymisensä arviointia.	Oppilas asettaa ohjattuna musisointiin, musiikkiliikuntaan tai säveltämiseen ja muuhun luovaan tuottamiseen liittyviä tavoitteita sekä arvioi edistymistään suhteessa niihin.	Oppilas asettaa ohjattuna musisointiin, musiikkiliikuntaan tai säveltämiseen ja muuhun luovaan tuottamiseen liittyviä tavoitteita sekä laajentaa niitä oman toimintansa arvioinnin pohjalta.

3.2.2 Luovan tuottamisen arviointi

Luovuuden tutkiminen alkoi kiinnostaa tutkijoita vasta 1950-luvulla, ja tutkimuksia tehtiin vain vähän erityisesti luovuuden psykologiselta puolelta. (Stenberg & Lubart, 1990, s. 3.) Psykologi

Torrance julkaisi kuitenkin vuonna 1966 kehittämänsä luovuustestin TTCT:n (Torrance Test of Creative Thinking), jonka alkuperäisenä tarkoituksena oli lisätä ja kehittää ihmisten luovuutta (Rajamäki-Bergman, 2013, s. 28–29). TTCT on vieläkin käytetyin luovuustesti. Testissä mitattiin luovuutta Guilfordin määrittelemien neljän ulottuvuuden mukaan:

1. Vuolaus
2. Joustavuus
3. Omaperäisyys
4. Viimeistelykyky

(Paananen, 2009, s. 412.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukainen luovuuden arviointi kohdistuu luovaan tuottamiseen. Esimerkkinä tavoite 6: *”Opetuksen tavoitteena on kannustaa oppilasta rakentamaan luovaa suhdetta musiikkiin ja ohjata heitä improvisointiin, sovittamiseen ja säveltämiseen sekä taiteidenväliseen työskentelyyn.”* Tätä tavoitetta arvioitaessa oppilaan osaaminen olisi keskimäärin hyvää, mikäli hän osaisi käyttää musiikillisia sekä äänellisiä elementtejä kehittäessään ja harjoittaessaan uusia musiikillisia ideoita yksin tai musiikillisen ryhmän jäsenenä. Erillistä laatuvaatimusta opetussuunnitelma ei aseta. Oppilaan osaaminen on hyvää parempaa, mikäli hän käyttää äänellisiä ja musiikillisiä elementtejä monipuolisesti, ja huonompaa mikäli hän toteuttaa elementtejä mekaanisesti ohjeiden perusteella. (Kauppinen ym., 2017, s. 135–136.)

Paananen (2009) toteaa, että noin 11-vuotailta oppilailla musiikin rakenteellisten elementtien kehitys on integroituneella tasolla, eli oppilaan tuotokset ovat kehittyneitä melodis-rytmisesti, metrisesti sekä tonaalisen stabiiliteetin suhteen. Opettaja voi tällöin kehittää oppilaan oppimista antamalla palautetta siitä, mikä on oppilaalle ominaisin musiikin hahmotuskeino ja mitä elementtejä oppilas voisi jatkossa kehittää joko yksin tai ryhmän jäsenenä. (Paananen, 2009, s. 414.)

Luovaa tuottamista arvioitaessa summatiivista arviointia tärkeämpää on formatiivinen arviointi, jota on erittäin tärkeä saada luovasta ajattelusta ja luovaan tuottamiseen liittyvästä työskentelystä. Luovaa tuottamista tehdään usein ryhmätyöskentelynä, joten oppiainekohtaisten tavoitteiden lisäksi luovassa tuottamisessa korostuvat projekti- ja tiimityöskentelytaidot, ongelmanratkaisukyky, tieto- ja viestintäteknologiset taidot sekä oppimaan oppiminen. Nämä työ-

kentelytaidot liittyvät myös jokaiseen oppiaineen arviointiin, jolloin musiikissa luovan tuottamisen työskentelytaidot voivat liittyä sekä luovaan prosessiin että lopputulokseen. Arviointi voi tällöin kohdistua:

- Tuottamisprosessiin: työskentelyn vaiheistaminen, kulku ja työtavat
- Tuottamisprosessin reflektointiin: oppijan tai ryhmän arvio omasta suoriutumisestaan eri vaiheissa
- Oman oppimisen arviointiin: omat oppimistavoitteet ja suoriutuminen
- Kekseliääseen ajatteluun: ideointi ja monipuolisuus
- Rohkeuteen kokeilla ja tuottaa: ratkaisujen löytäminen tiedonhankinnan, valikoinnin ja yhdistelyn kautta

Työskentelytaitoja arvioitaessa olisi lisäksi tärkeää, että oppilas voisi itsearviointin kautta reflektoida omaa työskentelyään. (Kauppinen ym., 2017, s. 137 & 131.)

Myös Fautley (2010) tähdentää formatiivisen arvioinnin tärkeyttä luovassa tuottamisessa, ja erityisesti improvisoinnissa. Formatiiivista palautetta ja keskustelua voidaan toteuttaa joko improvisointiprosessin aikana, jolloin oppilaat voivat palautteen avulla jatkaa improvisointiaan haluttuun suuntaan. Joskus on kuitenkin parasta, että palaute annetaan vasta tuotoksen valmistuttua. Tällöin opettaja voi esimerkiksi käyttää nauhoitteita ja videoita arvioinnin apuvälineenä. (Fautley, 2010, s. 171.)

Säveltämisen arvioinnissa voidaan arvioida sävellysprosessia, valmista sävellystä sekä sävellyksen esittämistä. Yleensä säveltämisen arvioinnissa on kiinnitetty huomiota valmiiseen sävellykseen, ja itse sävellysprosessi on ohitettu. Vaarana onkin, että säveltämistä arvioidessa arvioidaan summatiivisesti pelkästään valmista sävellystä. (Fautley, 2010, s. 135.) Säveltämisen arvioinnissa on Deutschin (2016) perusteella tarkoituksena antaa oppilaille mahdollisuuksia saavuttaa paremmin asettamiaan esteettisiä lopputuloksia. Opettajien tulisi tukea tavoitteiden saavuttamista erityisesti ohjeiden ja palautteen kautta oppimisen aikana. Tällöin formatiivinen arviointi nousisi keskiöön. (Deutsch, 2016, s. 53–54.) Säveltämistä voidaan formatiivisen arvioinnin lisäksi arvioida summatiivisesti, kunhan tavoitteet, arviointikriteerit ja arvioitavat alueet ovat kaikilla selvillä. Säveltämisen arvioinnissa voidaan käyttää myös ”summatiivisen arvioinnin formatiivista käyttötapaa”. Summatiivisuuden formatiivinen käyttö tarkoittaa sitä, että opettaja kirjaa oppilaiden edistymistä ylös, mutta käyttää kirjattuja tuloksia oppilaiden oppimisen ja kehityksen tukemiseen. (Fautley, 2010, s. 135–147.)

Säveltämisprosessia arvioitaessa tärkeää on oppilasta tukevan palautteen antaminen. Oppilaat ovat erilaisia säveltäjiä, joten opettajan tulee antaa jokaisen sävellysstrategiaan sopivaa ja eteenpäin kannustavaa palautetta. Paanasen mukaan esimerkiksi Folkestad on löytänyt tutkimuksessaan horisontaalisia ja vertikaalisia säveltäjiä. Lisäksi Burnard ja Younker ovat esitelleet tutkimuksissaan henkilöitä, joiden prosesseja voisi kuvailla kelluviksi, lineaarisiksi, sarjallisiksi, vaiheittaisiksi, rekursiivisiksi ja järjestelmällisiksi. (Paananen, 2009, s. 413.)

3.2.3 Kuuntelun ja esiintymisen arviointi

Musiikin kuuntelun arvioinnissa tulee POPS:in (2014) mukaan arvioida oppilaan musiikin ja ääniympäristön kuuntelutaitoja sekä havainnoista kertomista (POPS, 2014, s. 425). Musiikin kuuntelun arvioinnissa erityisesti arvioiden esittäminen nostetaan keskiöön. Esimerkiksi musiikin päättöarvioinnin tukimateriaalin mukaan osaaminen jää arvosanan kahdeksan alle, mikäli oppilas nostaa vain yksittäisiä havaintoja kuuntelemastaan musiikista. Arvosanan kahdeksan ylittävää osaamista osoittaa oppilaan kyky arvioida kuuntelemaansa. (Musiikin päättöarvioinnin tukimateriaali, 2016.)

Fautleyn (2010) mukaan kuuntelua voidaan arvioida esimerkiksi formatiivisella tavalla sanallisten kysymysten kautta. Sanalliset kysymykset takaavat, että opettaja voi reagoida nopeasti oppilaan vastauksiin ja asettaa sellaisia jatkokysymyksiä, joista on oppilaalle hyötyä. Kysymysten tarkoituksena on haastaa oppilasta ja opettajaa miettimään ajattelutapojaan sekä sitä, miten tulevaisuudessa kuuntelua ja kuuntelun oppimista voitaisiin harjoittaa. Opettajan ja oppilaan välille muodostuu siis arviointia koskeva dialogi. Opettaja voi käyttää sanallisessa kyselyssä apuna Bloomin taksonomiaa, joka auttaa kysymysten jäsentämisessä. (Fautley, 2010, s. 159.) Bloomin taksonomia määrittää ajattelun kuuteen tasoon ajattelun monimutkaisuuden perusteella. Alimmalla tasolla ovat termit ”muistaminen”, ”ymmärtäminen” ja ”soveltaminen” ja ylimmällä tasolla ”analysoiminen”, ”syntetisoiminen” sekä ”arvioiminen” (Forehand, 2010, s. 42). Opettaja voi kehittää kysymyksiä Bloomin taksonomian avulla seuraavan esimerkin mukaisesti:

1. Muistaminen:
 - Mitä instrumentteja kappaleessa soitetaan?
2. Ymmärtäminen:
 - Mitä tässä kappaleessa tapahtuu, kun...?
3. Soveltaminen:

- Osaatko sanoa tästä toista esimerkkiä?
- 4. Analysoiminen:
 - Osaatko kertoa eroja _____ ja _____ välillä?
- 5. Syntetisoiminen:
 - Tekisitkö tässä jotain toisin?
- 6. Arvioiminen:
 - Tuleeko sinulla mitään erityistä mieleen tästä musiikista?

(Fautley, 2010, s. 160.)

Esiintymistä POPS:in (2014) mukaan arvioidaan lähinnä osallistumisaktiivisuuden ja tekemisen kautta (POPS, 2014, s. 424). Esiintymistä ja esittämistä on musiikkikasvatuksessa kuitenkin yleensä käytetty välineenä jonkin toisen taidon, kuten nuotinlukutaidon, tai muun asian saavuttamiselle. Näin usein tapahtuu esimerkiksi säveltämisessä, kun valmiita tuotoksia esitetään. Esiintymisen arviointia hankaloittaa myös koulujen väliset erot, sillä joissakin kouluissa soittimisto saattaa olla hyvinkin rajoittunut. Esiintymisessä ja yhteissoitossa opettaja voi arvioida osallisuuden lisäksi esimerkiksi tekniikkaa, eli sitä, kuinka hyvin oppilas osuu oikealle nuotille ja oikeassa rytmissä. Näiden asioiden lisäksi opettaja voi arvioida esittämisen tapaa ja ulosantia. Myös esiintymisessä opettaja arvioi harjoitteluprosessia sekä valmista esitystä. Useimmiten luokassa tapahtuvissa musiikkiesityksissä kokoonpanoina on joko pieni ryhmä, koko luokka tai yksi oppilas. Esiintymisen arviointi voidaan jakaa Fautleyn (2010) mielestä tekemisen arviointiin ja oppimisen arviointiin. Opettajan on hyvin tärkeää tiedostaa, onko tavoitteena itse esiintyminen ja yhteissoittaminen vai esiintymisen harjoittelu ja oppiminen. Jos kyseessä on tekemisen arviointi, opettajalla voi olla mielekkäämpää käyttää summatiivista arviointia, kun taas oppimisen arvioinnissa formatiivinen arviointi on perustellumpaa. (Fautley, 2010, s. 116–125.)

Esiintymiseen kuuluu myös laulaminen (POPS, 2014, s. 424), ja laulamisen arviointi on monelle oppilaalle paljon henkilökohtaisempaa kuin soittamisen arviointi. Opettajan tulee olla tietoinen siitä, että monet nuoret tuntevat itsensä epävarmoiksi laulutilanteissa. Fautley esittää, että laulamista ei kannattaisi arvioida summatiivisin menetelmin äänenkäytön henkilökohtaisuuden ja nuorten epävarmuuden vuoksi. Formatiivinen palaute laulamisesta on nuorille tärkeämpää sen kannustavan luonteen vuoksi. (Fautley, 2010, s. 130.)

4 Tutkimuksen metodologia ja toteutus

Pro gradu -tutkielmani tutkimuskysymyksien avulla pyrin selvittämään sitä, miten musiikinopettajat toteuttavat arviointia käytännössä. Arviointi on itsessään laaja alue, joten lähdin tutkimaan arviointia monipuolisesti arviointimenetelmien, asenteiden ja arvioinnin kohteiden kautta. Tutkimuskysymyksinä käytin seuraavia kysymyksiä:

1. Mitä arviointimenetelmiä musiikinopettajat käyttävät?
2. Mitä arviointimenetelmiä musiikinopettajat pitävät tärkeinä?
3. Miten musiikinopettajat toteuttavat arviointia?

Tutkimuksessani haluan tuoda esille Paanasen (2009) tutkimuksen tavoin arviointimenetelmien käytön useutta ja tärkeyttä koskevaa tilastotietoa (Paananen, 2009, s. 416–417). Lisäksi haluan saada tietoa musiikinopettajien arviointia koskevista asenteista ja siitä, miten musiikinopettajat toteuttavat arviointia POPS:in (2014) pohjalta. Näihin kahteen jälkimmäiseen kysymykseen tilastollisella tutkimuksella saa luotua yleiskuvan, mutta syvempiä syitä ei pystytä selvittämään (Heikkilä, 2014, s. 15).

4.1 Tilastollinen tutkimus

Tilastollinen tutkimus eli kvantitatiivinen tutkimus on nimitys määrällisestä tutkimuksesta, jolla pyritään antamaan vastauksia lukumääriin ja prosenttiosuuksiin liittyviin kysymyksiin. Tilastollinen tutkimus vaatii tarpeeksi edustavaa otosta. Aineisto kerätään yleensä kyselylomakkeella (Vilkka, 2015), ja tulokset kuvataan useimmiten taulukoiden ja kuvioiden avulla. Tuloksia pyritään yleistämään tutkimusta laajempaan joukkoon käyttämällä tilastollista päättelyä. (Heikkilä, 2014, s. 15.)

Kvantitatiivisen tutkimuksen tietoja voidaan hankkia monella eri tavalla. Tietoa voi saada valmiista tilastoista ja rekistereistä esimerkiksi Tilastokeskuksen kautta. Valmiit aineistot ja tilastot ovat kuitenkin yleensä niin hankalassa muodossa, että niitä pitäisi muokata ennen käyttöä. Yleensä valmiita tilastoja käytetään itse kerättyjen aineistojen vertailun apuna. Kvantitatiivisessa tutkimuksessa voidaan käyttää myös havainnointitutkimusta, joka tapahtuu keräämällä havaintoja tutkittavasta kohteesta. Havainnointia voidaan käyttää tutkimusta täydentävänä tutkimuksena. Kvantitatiivinen havainnointi on kuitenkin systemaattista ja havainnoitsija toimii

ulkopuolisena tarkkailijana. Lisäksi tilastollisen tutkimuksen tietoja voidaan hankkia kokeellisen tutkimuksen kautta hypoteeseja testaamalla sekä kyselyiden kautta. (Heikkilä, 2014, s. 16–19.)

4.2 Kyselytutkimus

Itse kerättävissä aineistoissa päätetään tiedonkeruumenetelmä kyseessä olevien tutkimusongelmien ja kohderyhmän perusteella. Tällaisia tiedonkeruumenetelmiä ovat esimerkiksi:

- Postikyselyt
- Puhelinhaastattelut
- Käyntihaastattelut
- Informoidut kyselyt
- Internetkyselyt.

Internetkyselyt ovat nykypäivänä yleisiä niiden tavoitettavuuden ja nopeuden vuoksi (Heikkilä, 2014, s. 17). Vilkan (2015) mukaan internetissä tehtävää kyselyä suunniteltaessa tulee ottaa huomioon vastaajien yhtäläiset tekniset mahdollisuudet vastata kyselyyn. Vastaajien anonymiteetti pitäisi myös turvata, mutta sähköposti voi usein tuoda vastaajan tiedot esille. (Vilka, 2015, s. 95.)

Internetkyselyissä otos on itsevalikoituva. Tämä tarkoittaa sitä, että vain aiheesta kiinnostuneet henkilöt todennäköisesti vastaavat kyselyyn. Itsevalikoituvuuden vuoksi otoskoko saattaa päätyä pieneksi. (Tilastokoulu.) Toisaalta internetkyselyihin tulleet vastaukset tallentuvat suoraan ohjelmaan, mikä helpottaa aineiston käsittelyä tilasto-ohjelmilla. Linkki kyselyyn voidaan lähettää esimerkiksi sähköpostilla tai sosiaalisen median kautta. Erityisesti koulumaailmassa tällaisia kyselyitä on helppo toteuttaa esimerkiksi opiskelijaryhmä kerrallaan, sillä vastaukset saadaan nopeasti käsittelyyn. Internetkyselyitä voi tuottaa erilaisilla tutkimus- ja tiedonkeruuhjelmilla, joita ovat esimerkiksi Webropol ja ilmainen Google Docs. Opinnäytetöissä käytetyin ohjelma on Webropol. (Heikkilä, 2014, s. 66–67.)

Toteutin kyselyn internetkyselynä Webropol-ohjelmalla, sillä ohjelma on helppokäyttöinen ja nopea. Minulla oli myös tiedossa Facebook-ryhmä ”Mitä tehdä musatunnilla...”, josta toivoin saavani edustavan otoksen tutkimustani varten. Facebook-kyselyn vastausprosentin jäädessä alhaiseksi kehitin varavaihtoehdon, eli keräsin Internetin kautta sähköpostilistan musiikinopet-

tajista, joille lähettäisin kyselyn suoraan. Toteutin kyselyni survey-tutkimuksena, mikä tarkoittaa sitä, että kaikilta tutkimukseeni osallistuvilta on kysytty samat kysymykset samalla tavalla. Tällaisessa vakioidussa survey-tutkimuksessa etuna on se, että tutkimuksen voi lähettää suu-
relle ja hajanaiselle vastaajajoukolle, mutta vastausprosentti voi kuitenkin jäädä alhaiseksi. (Heikkilä, 2014, s. 68 & Vilkkä, 2015, s. 94.)

4.3 Kyselylomakkeen valmistaminen

Toteutin kyselylomaketta tehdessäni Heikkilän (2014) luettelemia kyselylomakkeen valmistamiseen liittyviä vaiheita seuraavasti:

1. Nimeä tutkittavat asiat
2. Suunnittele lomakkeen rakenne
3. Muotoile kysymykset
4. Testaa lomake
5. Korjaa lomake
6. Lopullinen versio

(Heikkilä, 2014, s. 46.)

Nimeä tutkittavat asiat:

Pidin koko prosessin ajan mielessäni asettamani kolme tutkimuskysymystä:

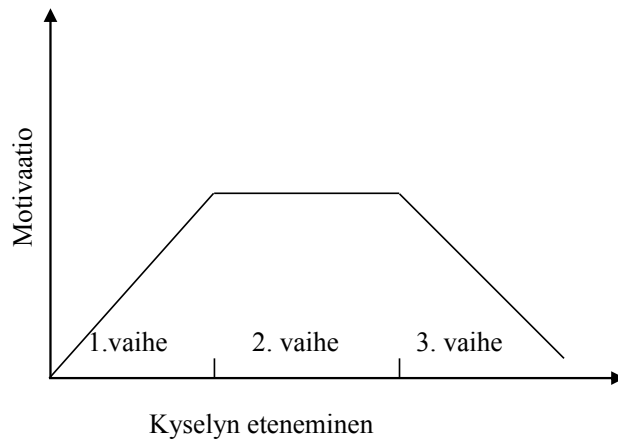
1. Mitä arviointimenetelmiä musiikinopettajat käyttävät?
2. Mitä arviointimenetelmiä musiikinopettajat pitävät tärkeinä?
3. Miten musiikinopettajat toteuttavat arviointia?

Näiden perusteella aloin suunnitella lomakkeen rakennetta.

Suunnittele lomakkeen rakenne:

Suunnittelin kyselylomaketta pitkään ja tarkasti, jotta siitä tulisi mahdollisimman selkeä ja looginen. Aloitin kyselylomakkeen taustatietokysymyksillä eli sukupuolta, ikää ja koulutusta tutkivilla kysymyksillä (Liite 1, kysymykset 1–9). Taustatietokysymykset ovat selittäviä muuttujia, eli niiden kautta voidaan tarkastella tutkittavia ominaisuuksia. Taustatietokysymysten jälkeen esitin helposti vastattavia ja samaa aihetta koskevia strukturoituja eli suljettuja kysymyk-

siä ja joitakin tarkentavia avoimia kysymyksiä sekä strukturoituja ja avoimia kysymyksiä yhdisteleviä sekamuotoisia kysymyksiä. Loppuun valitsin helposti vastattavan avoimen kysymyksen. Valmistamani lomake oli aluksi melko pitkä, mutta tiivistin sitä poistaen tarpeettomia kysymyksiä. (Valli, 2018, s. 92–94 & Heikkilä, 2014, s. 47–50.)



Kuvio 7. Vastaajan motivaatiotason määrä kyselyn edetessä. (Valli, 2018, s. 94.)

Valli (2018) kertoo kuvion 7. mukaisesti, että kyselylomakkeen alussa vastaajaa lämmitellään helppojen kysymysten kautta toiseen vaiheeseen, jossa voi kysyä vaikeampia kysymyksiä. Loppua kohden vastaajan motivaatiotaso alkaa taas laskea, ja silloin on hyvä kysyä helpommin vastattavia kysymyksiä. (Valli, 2018, s. 94–95.)

Muotoile kysymykset:

Taustatietokysymykset olivat mielestäni helppoja ja nopeita kehittää, sillä niihin oli monia esimerkkejä eri teoksissa ja oppaissa. Niiden jälkeiset kysymykset taas olivat suhteellisen hankalia pohdittavia, sillä kysymysten tulisi liittyä teoriaan ja niillä hakisin vastauksia tutkimuskysymyksiini.

Sen vuoksi aloitin kysymysten laadinnan tarkastelemalla tutkimuskysymyksiäni. Tutkimuskysymyksien tarkastelun ohessa luin myös kirjoittamaani teoriaosuutta sekä aiempia aiheesta tehtyjä tutkimuksia. Esimerkiksi Paanasen (2009) artikkeli Näkökulmia arviointiin auttoi minua kyselylomakkeeni kysymyksen 10 valmistamisessa (Liite 1). Kirjoittamani teoriaosuus oli myös suuressa keskiössä kysymyksiä valmistaessani, sillä kaikkien kysymysten tulisi pohjata teoreettiseen viitekehykseen. Kysymykset eivät voi siis olla sattumanvaraisia, vaan niiden tulee olla tiiviissä yhteydessä käsitteisiin ja tutkittavaan asiaan (Vilka, 2015, s. 101). Tutkittavan asian tulee olla myös operationalisoitavassa eli mitattavassa muodossa (Metsämuuronen, 2002,

s. 25). Vilkka (2015) selittää operationalisoinnin siten, että teoreettiselta tasolta eli määritelmistä voidaan siirtyä empiiriselle tasolle, esimerkiksi kyselylomakkeeseen. Kyselylomakkeen vastausten taas tulee olla muutettavissa takaisin teoreettiselle tasolle. (Vilkka, 2015, s. 101.) Metsämuurosen (2002) mukaan operationalisoinnin epäonnistuessa on mitattu vääriä asioita (Metsämuuronen, 2002, s. 25). Erityisesti tasolta toiselle siirtyessä tulee olla huolellinen ja varovainen, jotta käsitteet ja mitattavat asiat säilyisivät tiiviissä yhteydessä toisiinsa. Yhteyden puuttuessa tutkimuksen pätevyyteen eli valideuteen voi tulla ongelmia. (Vilkka, 2015, s. 102.)

Testaa lomake:

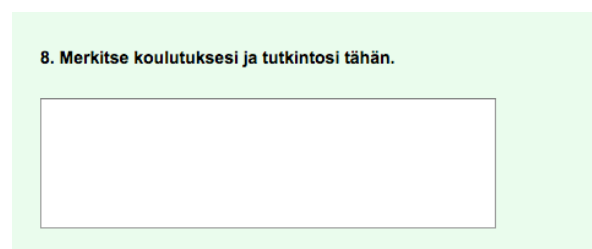
Testasin kyselylomakkeeni kysymysten ja operationalisoinnin onnistumisen esitestauksella. Vilka (2015) toteaa lomakkeen testaamisen tarkoittavan sitä, että muutama vastaaja tarkastelee kysymyksiä ja kokonaisuutta kriittisesti (Vilkka, 2015, s. 108). Vastaajien tulisi tarkastella ainakin seuraavia asioita:

- Kysymysten ja ohjeiden selkeys
- Kysymysten yksiselitteisyys
- Vastausvaihtoehtojen toimivuus
- Vastaamisen raskaus
- Vastaamiseen kuluva aika
- Onko lomakkeessa turhia kysymyksiä?
- Onko lomakkeesta jäänyt jotain olennaista pois?

(Heikkilä, 2014, s. 58.)

Korjaa lomake:

Esitestauksen jälkeen tein tarvittavat korjaukset lomakkeeseen. Muokkasin kysymyksiä helpommin ymmärrettäviksi sekä muutin muutaman kysymyksen järjestystä. Yhdistelin myös joitakin taustatietokysymyksiä.



Esimerkki, kysymys 8, liite 1.

Esimerkiksi Liitteen 1. kohta 8. oli alun perin kahtena eri kohtana:

- Merkitse koulutuksesi tähän.
- Merkitse tutkintosi tähän.

Esitestauksen vastaajat kuitenkin totesivat selkeämmäksi vaihtoehdoksi sen, että nämä kaksi kohtaa yhdistettäisiin. Tämä oli myös minunkin mielestäni parempi ja selkeämpi vaihtoehto, ja se hieman lyhensi kyselyn pituutta.

Lopullinen versio:

Korjaamisen jälkeen noudatin Heikkilän (2014) esimerkkiä ja annoin valmiin lomakkeen vielä muutamalle ihmiselle luettavaksi. Tämä on hyvä käytäntö, sillä kysymysten paikkojen muuttuessa numerot ja ohjeet ovat voineet jäädä vanhoille paikoilleen. Ennen lomakkeen lähettämistä kirjoitin vielä saatekirjeen. Ilmoitin saatekirjeessä seuraavat asiat:

- Tutkimuksen tekijä
- Tutkimuksen tavoite
- Tutkimuksesta saatavien tietojen käyttötapa
- Viimeinen vastauspäivämäärä
- Vastaajien antamien tietojen luottamuksellisuus
- Kiitos vastauksesta
- Tutkijan yhteystiedot

(Heikkilä, 2014, s. 58.)

4.4 Kysymystyypit

Kyselyni sisälsi siis strukturoituja eli suljettuja kysymyksiä, avoimia kysymyksiä sekä sekamuotoisia eli puolistrukturoituja kysymyksiä.

Suljetut kysymykset sisältävät valmiit vastausvaihtoehdot, joista vastaaja valitsee sopivimman tai sopivimmat. Suljettuihin kysymyksiin on nopea vastata ja niiden tilastollinen käsittely on helppoa. Suljettuja eli strukturoituja kysymyksiä on myös erilaisia. Esimerkiksi dikotomisiksi kysymykseksi kutsutaan sellaista suljettua kysymystä, jossa on vain kaksi vastausvaihtoehtoa. (Heikkilä, 2014, s. 49.)

1. Sukupuoli

☐ Nainen

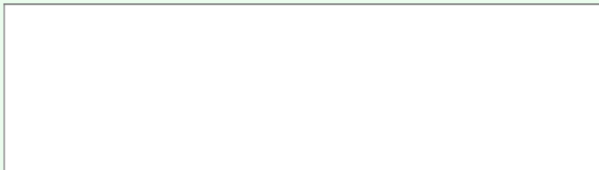
☐ Mies

Esimerkki dikotomisesta kysymyksestä, liite 1.

Monivalintakysymyksessä vastausvaihtoehtoja on useampia. Kyselylomakkeeni 18:sta kysymyksestä kaksi oli tyypiltään suljettuja kysymyksiä, ja molemmat kysymykset kuuluivat taustatietokysymyksiin (Kysymykset 1 ja 6, liite 1).

Avoimia kysymyksiä kyselyssäni oli kuusi kappaletta. Näistä viisi oli taustatietokysymyksiä ja kuudes sijoittui lomakkeen loppuun. Heikkilä (2014) kertoo, että avoimet kysymykset ovat nopeita valmistaa, mutta niiden käsittely vie aikaa. Sanallisia vastauksia on myös hankala luokitella, mutta numeeristen vastausten (esimerkiksi ikä) luokittelu onnistuu ohjelmien avulla. Usein avoimiin kysymyksiin jätetään kuitenkin vastaamatta. Avoimien kysymysten vastauksille tulee jättää tarpeeksi tilaa ja kysymykset olisi hyvä sijoittaa kyselyn loppuun. (Heikkilä, 2014, s. 47–48.)

18. Viimeisenä luettele tärkeysjärjestyksessä viisi (5) asiaa, joita painotat musiikin lukuvuosiarviointissa. Perustele vastauksesi.



Esimerkki loppuun sijoitetusta avoimesta kysymyksestä, liite 1.

Loput kysymyksistäni (kysymykset 3 ja 4 sekä 10–17) olivat sekamuotoisia kysymyksiä. Sekamuotoisissa kysymyksissä on sekä suljettuja että avoimia kysymyksiä (Vilkka, 2015, s. 106). Yleensä sekamuotoisissa kysymyksissä on suljettujen kysymysten lisäksi yksi avoin vaihtoehto, kuten ”Muu, mikä?”. Tämä takaa sen, että kaikki mahdolliset vastausvaihtoehdot tulevat esille. (Heikkilä, 2014, s. 50.) Käytin itse paljon sekamuotoisia kysymyksiä, koska halusin antaa vaihtoehdon myös muille vastauksille, jotka saattaisivat laajentaa näkökulmaani tutkittavaan asiaan.

12. Mitkä ovat mielestäsi viisi (5) tärkeintä arviointimenetelmää alla olevista vaihtoehdoista?

- ☐ Luova tuotos
- ☐ Äänitetty luova tuotos
- ☐ Äänitetty esitys
- ☐ Kirjallinen koe
- ☐ Soittokoe
- ☐ Laulukoe
- ☐ Tuntiaktiivisuus
- ☐ Itsearviointi
- ☐ Vertaisarviointi
- ☐ Ryhmäsoitto
- ☐ Musiikkikouluopinnot
- ☐ Verkkotehtävä
- ☐ Kuuntelutehtävä
- ☐ Kirjallinen tehtävä
- ☐ Kirjallinen portfolio
- ☐ Muu, mikä?

Esimerkki sekamuotoisesta monivalintakysymyksestä, liite 1.

Kyselylomakkeeni kysymys 17 oli tyypiltään sekamuotoinen Likertin asteikkoa noudattava mielipideväittäjä. Heikkilä (2014) selittää, että mielipideväittämien etuna on runsaan informaation saaminen vain muutaman väittämän perusteella. Heikkoutena on kuitenkin se, että vastaajat pyrkivät saamaan vastauksista loogisen kokonaisuuden, eli edelliset vastaukset vaikuttavat seuraaviin vastauksiin. (Heikkilä, 2014, s. 51.)

Likertin asteikko on yleensä 5-portainen asteikko, jonka ääripäitä ovat ”(täysin) eri mieltä” ja ”(täysin) samaa mieltä” (Metsämuuronen, 2002, s. 17). ”En osaa sanoa” -vastaus voidaan tutkimuksesta riippuen sijoittaa joko asteikon keskikohtaan tai viimeiseksi vastausvaihtoehdoksi oikeaan reunaan (Heikkilä, 2014, s. 51). Omassa tutkimuksessani sijoitin vaihtoehdon oikeaan reunaan.

Kysymystä 17 (liite 1) muodostaessani otin huomioon Metsämuurosen (2002) ohjeet Likertin asteikon käyttämiseen:

- Kirjoita väitteet ymmärrettävästi ja selkeästi.

- Vältä liian laajoja sanoja, kuten ”aina”, ”ei koskaan”, ”kaikki” ja ”ei kukaan”.
- Vältä sanoja ”ainoa”, ”vain” ja ”yksinomaan”.
- Muodosta lyhyitä väitteitä.
- Yhden väitteen tulee liittyä vai yhteen käsitteeseen.
- Älä suosi tiettyjä vaihtoehtoja.
- Älä käytä liikaa negatiivisia väitteitä.

(Metsämuuronen, 2002, s. 20–21.)

Käytin kysymyksessä 10 toista 5-portaista asteikkoa, joka ei kuitenkaan mitannut mielipiteitä tai asenteita. Tässä viisiporrasasteikossa mittasin arviointimenetelmien käytön useutta asettamalla asteikkoon aikaa kuvaavia määritelmiä.

10. Kuinka usein käytät alla olevia musiikin oppimiseen ja työskentelyyn liittyviä arviointimenetelmiä? Valitut arviointimenetelmät pohjautuvat Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2014) sekä Paanasen (2009) aiempaan tutkimukseen. Ilmoita vastauksesi valitsemalla sopivin vaihtoehto.

	En koskaan	Kerran tai pari vuodessa	Useamman kerran vuodessa	Kuukausittain	Viikoittain
Luova tuotos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Äänitetty luova tuotos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Äänitetty esitys	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kirjallinen koe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Soittokoe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Laulukoe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tuntiaktiivisuus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Itsearviointi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vertaisarviointi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ryhmäsoitto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Musiikkikouluopinnot	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Verkkotehtävä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kuuntelutehtävä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kirjallinen tehtävä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kirjallinen portfolio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Muu, mikä? <input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Esimerkki viisiporrasasteikosta, liite 1.

4.5 Aineiston keruu

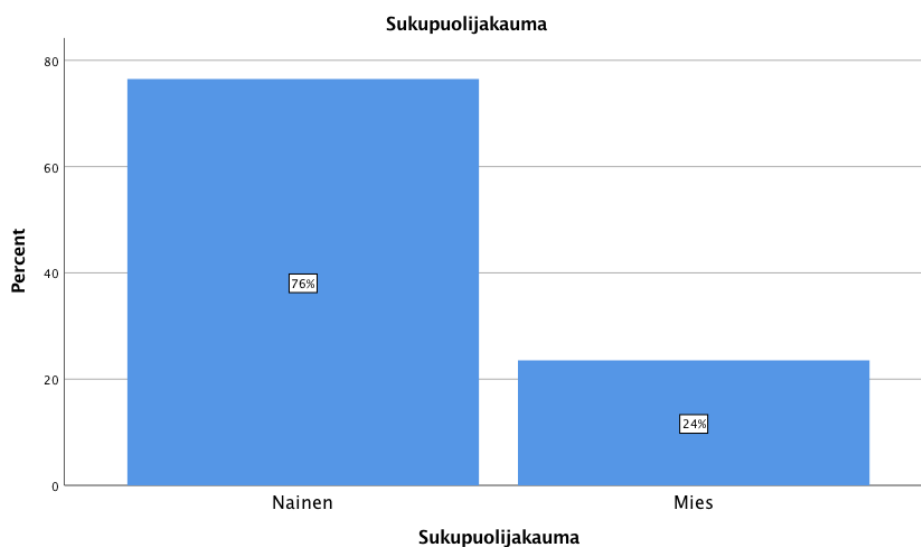
Keräsin aluksi aineistoa Webropol-kyselyyni Facebookin kautta ”Mitä tehdä musatunnilla...”-ryhmästä. Ensimmäisen viikon aikana sain ryhmän kautta vain kaksi vastausta, mutta toisen kierroksen aikana vastauksia kertyi yhteensä kahdeksan. Vähäisen vastausmäärän vuoksi päätin kerätä vastauksia myös suoraan musiikinopettajilta. Keräsin Internetin kautta sähköpostiosoitteet 126:lta musiikinopettajalta, ja lähetin heille kutsut kyselyyn sähköpostin kautta. Ensimmäisen viikon aikana sain vastauksia kuudelta opettajalta ja toisen kierroksen aikana kolmelta. Yhteensä vastauksia kyselyyni tuli siis 17. Aloitin aineiston keruun vuoden 2018 huhtikuun alussa ja keräsin vastauksia toukokuun loppuun asti.

5 Tutkimuksen tulokset ja yhteenveto

Kyselylomakkeeseen vastanneita opettajia oli yhteensä 17 (N=17). Vastanneista opettajista suurin osa oli yläkoulussa opettavia opettajan virkasuhteisia naisia.

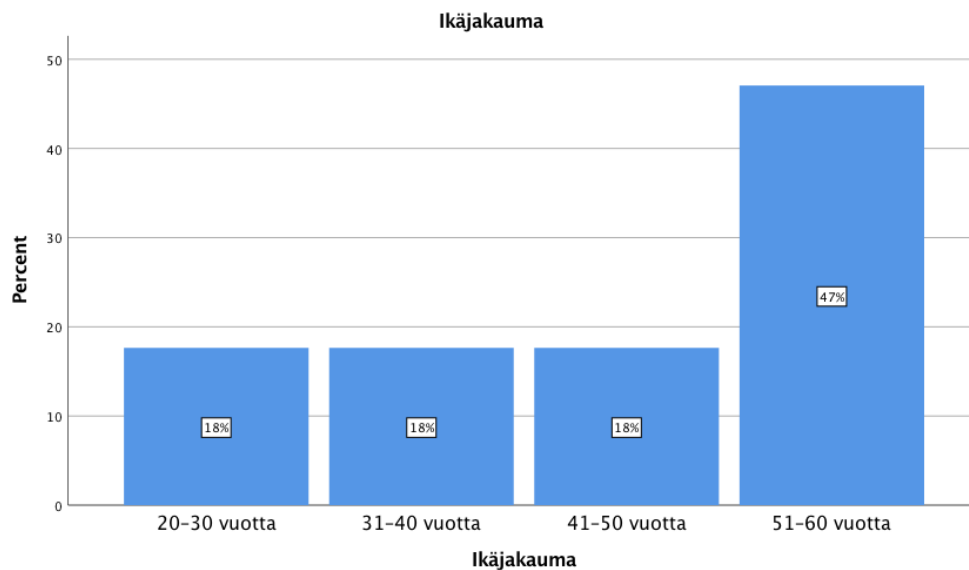
5.1 Taustatietomuuttujat

Taustatietokysymyksissä kysyttiin vastaajien sukupuolta, syntymävuotta, työsuhdetta, opetettavia luokka-asteita, opetettavaa viikkotuntimäärää, työuran kestoa, ammatin aloitusvuotta, koulutusta ja tutkintoa sekä pääainetta.



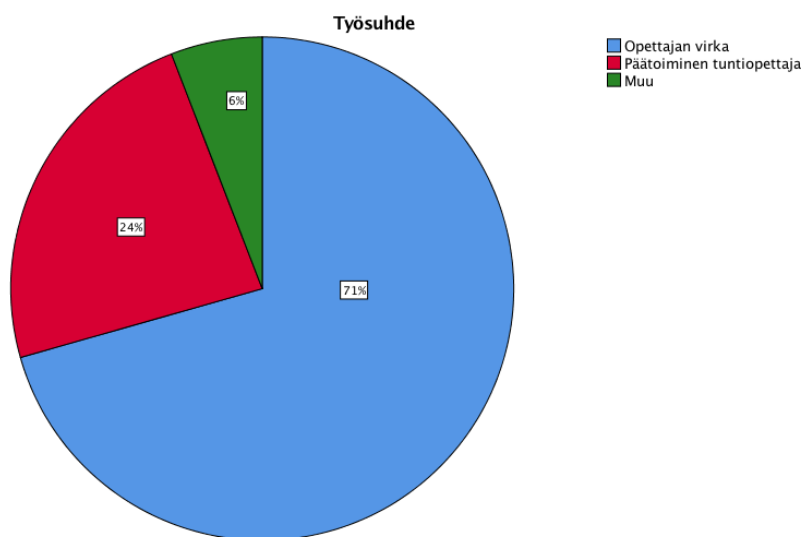
Kuvio 8. Sukupuolijakauma (N=17).

Vastaajista suurin osa ($\approx 76\%$) oli naisia ja loput ($\approx 24\%$) miehiä. Miesvastaajien vähäinen määrä johtuu mielestäni siitä, että kasvatusalalla miehiä on reilusti vähemmän kuin naisia. Esimerkiksi tilastokeskuksen (2018) tutkimuksen mukaan vuonna 2018 kasvatustieteen opiskelijoista noin 80% oli naisia (SVT, 2018).



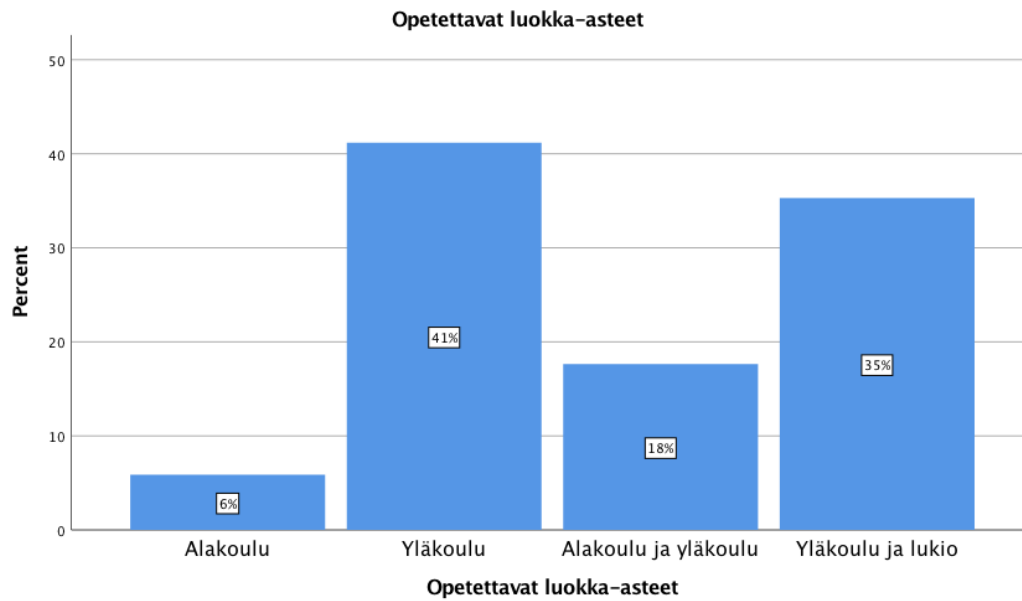
Kuvio 9. Ikäjakautuma (N=17).

Ikäjakautuma näyttää melko tasaiselta 20–50-vuotiaiden joukossa, mutta 51–60-vuotiaiden pylväs kohoaa reilusti korkeimmalle. Kyselyyni vastanneista opettajista noin 47 % oli 51–60-vuotiaita. Loput 56 % jakautuivat tasaisesti 20–30-vuotiaiden ($\approx 18\%$), 31–40-vuotiaiden ($\approx 18\%$) ja 41–50-vuotiaiden ($\approx 18\%$) kesken.



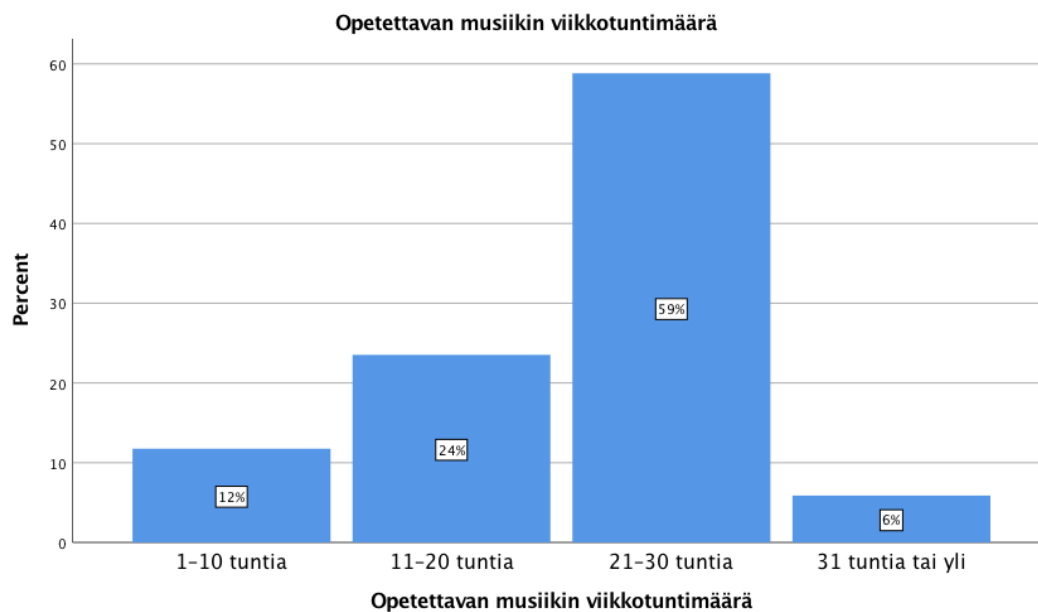
Kuvio 10. Työsuhte (N=17).

17:stä opettajasta 12:lla ($\approx 71\%$) oli opettajan virka ja neljällä ($\approx 24\%$) päätoimisen tuntiopettajan paikka. Yksi opettaja ($\approx 6\%$) vastasi kysymykseen muu-vaihtoehtolla, sillä hän toimi määrittelemättömänä tuntiopettajana. Suurimmalla osalla vastanneista oli siis opettajan virka.



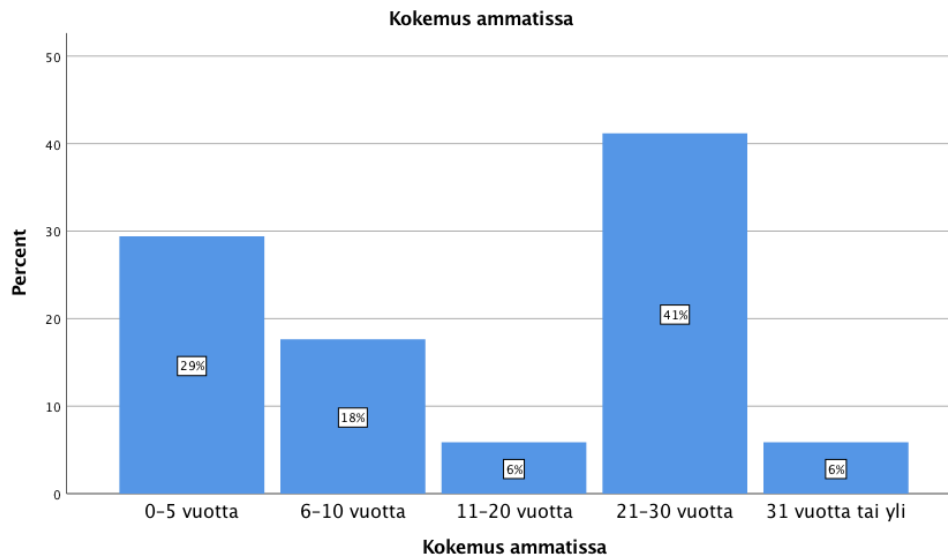
Kuvio 11. Opetettavat luokka-asteet (N=17).

Vastanneista suurin osa opetti joko yläkoulussa ($\approx 41\%$) tai yläkoulussa ja lukiossa ($\approx 35\%$). Noin 18% opetti alakoulussa ja yläkoulussa ja yksi ($\approx 6\%$) alakoulussa. Alakoulussa opettava opettaja oli kuitenkin aiemmin toiminut yläkoulun musiikinopettajana.



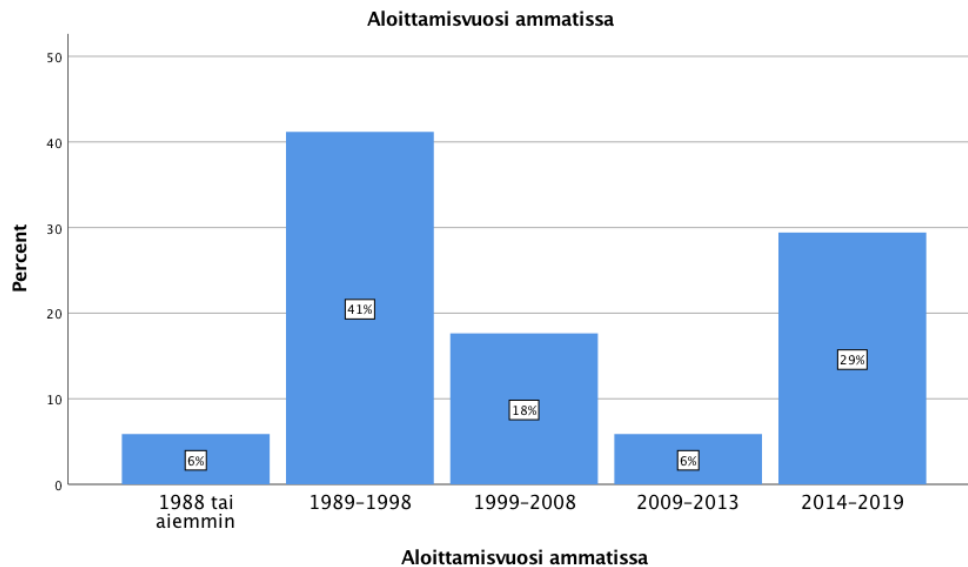
Kuvio 12. Opetettavan musiikin viikkotuntimäärä (N=17).

Suurimmalla osalla opettajista ($\approx 59\%$) opetettava viikkotuntimäärä oli noin 21–30 tuntia. Tämä johtuu luultavasti siitä, että musiikinopettajien opetusvelvollisuuteen kuuluu 21 viikkotuntia. Opetusvelvollisuus tarkoittaa keskimääräistä viikkotuntimäärää, joka kuuluu opettajan peruspalkkaan. (Opetusalan Ammattijärjestö OAJ, 2019.) 11–20 tuntia viikossa opettavia opettajia oli noin 24 % ja 1–10 tuntia opettavia noin 12 %. Yksi opettaja ($\approx 6\%$) opetti yli 31 tuntia musiikkia viikossa.



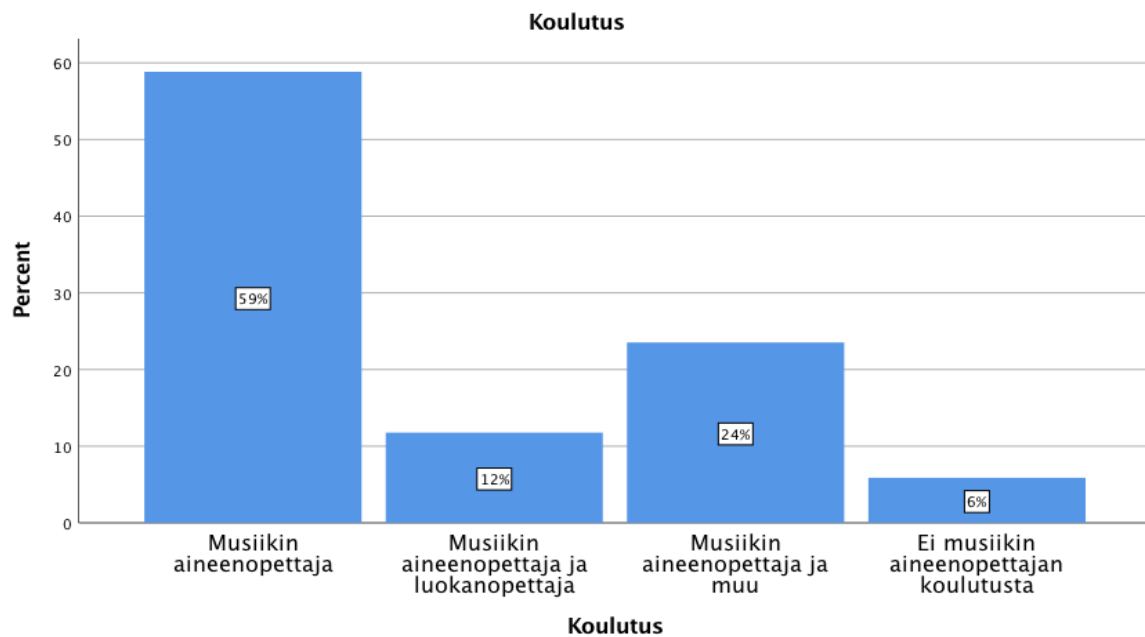
Kuvio 13. Kokemus ammatissa (N=17).

Noin 41 % vastaajista oli työskennellyt musiikinopettajana 21–30 vuotta. Toiseksi eniten ($\approx 29\%$) opettajia oli työskennellyt ammatissaan 0–5 vuotta. Kolmanneksi korkeimmalle kohosi 6–10 vuotta työskennelleiden pylväs ($\approx 18\%$). Noin 6 % pylväät kohosivat 11–20 vuotta ja 31 vuotta tai yli työskennelleille opettajille. Kyselyyni vastasi siis eniten hyvin kokeneita sekä työuran alussa olevia opettajia.



Kuvio 14. Aloittamisvuosi ammatissa (N=17).

Suurin osa opettajista ($\approx 41\%$) oli aloittanut ammatissaan vuosien 1989–1998 aikana. Toiseksi eniten aloittaneita oli vuosien 2014–2019 aikana ($\approx 29\%$). Vuosien 2009–2013 ja 1988 tai aiemmin aloittaneita oli molempia yksi ($\approx 6\%$). Tämän kuvion prosentit jakautuivat täysin samalla tavalla edellisen kuvion (kuvio 13.) kanssa, sillä kyselyyn vastanneet opettajat olivat tehneet aloittamisvuotensa jälkeen töitä ammatissaan ilman isompia välivuosia.

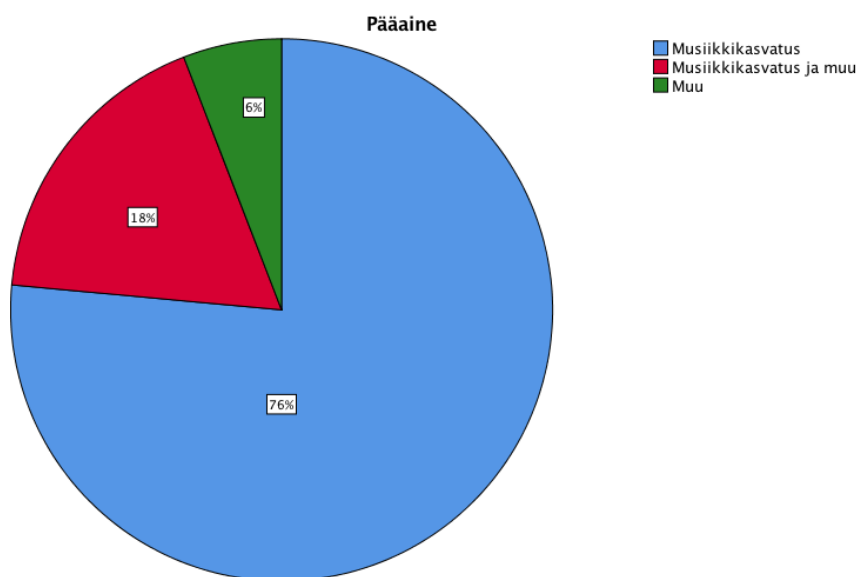


Kuvio 15. Koulutus (N=17).

Vastaajista noin 59 % oli musiikin aineenopettajan koulutuksen suorittaneita maistereita. Musiikinopettajaksi voi Suomessa opiskella Taideyliopiston Sibelius-Akatemiassa, Jyväskylän yliopistossa ja Oulun yliopistossa. Sibelius-Akatemiasta valmistuneet maisterit ovat tutkinnoltaan musiikin maistereita (MuM), Jyväskylästä filosofian maistereita (FM) ja Oulusta kasvatustieteen maistereita (KM). Noin 24 % opettajista oli opiskellut musiikinopettajan tutkinnon lisäksi joitakin muita musiikkiin liittyviä tai liittymättömiä ammatteja. Suurimmalla osalla muut koulutukset olivat musiikkiin liittyviä:

- Kanttori
- Laulunopettaja
- Musiikkitiede (filosofian lisensiaatti)
- Muusikko
- Pianonviritäjä

Noin 12 % oli musiikinopettajan lisäksi myös luokanopettajia ja yhdellä (≈6 %) oli pelkästään luokanopettajan pätevyys ilman musiikinopettajan pätevyyttä.



Kuvio 16. Pääaine (N=17).

Suurin osa eli noin 76 % oli opiskellut pääaineenaan musiikkikasvatusta. Noin 18 %:lla oli musiikkikasvatuksen lisäksi jokin toinen pääaine, kuten kasvatustiede, taidekasvatus tai musiikkitiede. Yhdellä (≈6 %) oli pääaineena jokin muu kuin musiikkikasvatus.

5.2 Arviointimenetelmien käytön useus

Arviointimenetelmien käytön useutta mittaavassa kysymyksessä 10 muodostin vastausvaihtoehtoista summamuuttujia. Summamuuttujien käyttö yksinkertaistaa ja helpottaa aineiston tarkastelua. Metsämuuronen (2001) mukaan ennen summamuuttujan muodostamista tulee tarkastella yhteenlaskettavien summamuuttujien luotettavuutta eli tässä tapauksessa reliabiliteettiä (Metsämuuronen, 2001, s. 32–33). Tarkastelen tutkimuksessani reliabiliteettiä Cronbachin alfan avulla.

Luova tuotos ja äänitetty luova tuotos:

Taulukko 3. Luovan tuotoksen ja äänitetyn luovan tuotoksen reliabiliteetti (N=17).

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.579	.600	2

Inter-Item Correlation Matrix		
	Luova tuotos	Äänitetty luova tuotos
Luova tuotos	1.000	.428
Äänitetty luova tuotos	.428	1.000

Luovaa tuotosta ja äänitettyä luovaa tuotosta tarkasteltaessa Cronbachin alfan arvo on 0.58. Arvo on lähellä alinta hyväksyttyä arvoa 0.60, eli kyseisistä muuttujista voidaan muodostaa suhteellisen luotettava summamuuttuja.

Luova tuotos ja äänitetty luova tuotos korreloivat jonkin verran keskenään (0.43). Otan kuitenkin huomioon sen, että tarkastelussa on mukana vain kaksi muuttujaa. Metsämuuronen (2001) toteaa alfan laskukaavan olevan sellainen, että muuttujien määrän kasvaessa myös reliabiliteetti kasvaa (Metsämuuronen, 2001, s. 34). Muodostin muuttujista summamuuttujan, jonka nimeksi tuli luova tuottaminen.

Äänitetty esitys ja ryhmäsoitto:

Taulukko 4. Äänitetyn esityksen ja ryhmäsoiton reliabiliteetti (N=17).

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.173	.216	2

Inter-Item Correlation Matrix		
	Äänitetty esitys	Ryhmäsoitto
Äänitetty esitys	1.000	.121
Ryhmäsoitto	.121	1.000

Olin ajatellut muodostaa summamuuttujaa myös äänitetystä esityksestä ja ryhmäsoitosta, mutta Cronbachin alfa jäi liian pieneksi (0.17), eli ei ole luotettava. Muuttujien välinen korrelaatio oli myös olematon (0.12).

Kirjallinen koe, soittokoe ja laulukoe

Taulukko 5. Kirjallisen kokeen, soittokokeen ja laulukokeen reliabiliteetti (N=17).

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.421	.440	3

Inter-Item Correlation Matrix			
	Kirjallinen koe	Soittokoe	Laulukoe
Kirjallinen koe	1.000	.107	.188
Soittokoe	.107	1.000	.327
Laulukoe	.188	.327	1.000

Seuraavaksi tutkin kirjallisen kokeen, soittokokeen ja laulukokeen korrelaatioita ja Cronbachin alfaa. Näiden kolmen muuttujan Cronbachin alfa jäi alle 0.60: n (0.42), joten näiden muodostama summamuuttuja ei olisi kovin luotettava. Myös Korrelaatiot jäivät pieniksi varsinkin soittokokeen ja kirjallisen kokeen välillä (0.11). Soittokokeen ja laulukokeen välinen korrelaatio oli isompi (0.33), mutta ei huomattava.

Taulukko 6. Cronbachin alfan tarkastelu (N=17).

Item-Total Statistics					
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Kirjallinen koe	3.88	1.050	.179	.038	.492
Soittokoe	3.75	1.133	.263	.109	.309
Laulukoe	4.25	1.133	.338	.131	.191

Tutkin vielä vaihtoehtoa, jossa jättäisin kirjallisen kokeen pois summamuuttujasta. Tällöin Cronbachin alfa kasvaisi (0.49), mutta olisi silti alle alimman hyväksyttävän rajan. Näin ollen päätin jättää tämän summamuuttujan muodostamatta.

Itse- ja vertaisarviointi

Taulukko 7. Itse- ja vertaisarvioinnin reliabiliteetti (N=17).

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.876	.898	2

Inter-Item Correlation Matrix		
	Itsearviointi	Vertaisarviointi
Itsearviointi	1.000	.815
Vertaisarviointi	.815	1.000

Itse- ja vertaisarviointien Cronbachin alfa oli reilusti yli alimman arvon (0.876) ja muuttujat myös korreloivat voimakkaasti keskenään (0.815). Muodostin muuttujista luotettavan summamuuttujan, jonka nimesin itse- ja vertaisarvioinniksi.

Verkkotehtävä, kuuntelutehtävä ja kirjallinen tehtävä

Taulukko 8. Verkkotehtävän, kirjallisen tehtävän ja kuuntelutehtävän reliabiliteetti (N=17).

Reliability Statistics			
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items	
.523	.540	3	

Inter-Item Correlation Matrix			
	Verkkotehtävä	Kirjallinen tehtävä	Kuuntelutehtävä
Verkkotehtävä	1.000	.215	.187
Kirjallinen tehtävä	.215	1.000	.442
Kuuntelutehtävä	.187	.442	1.000

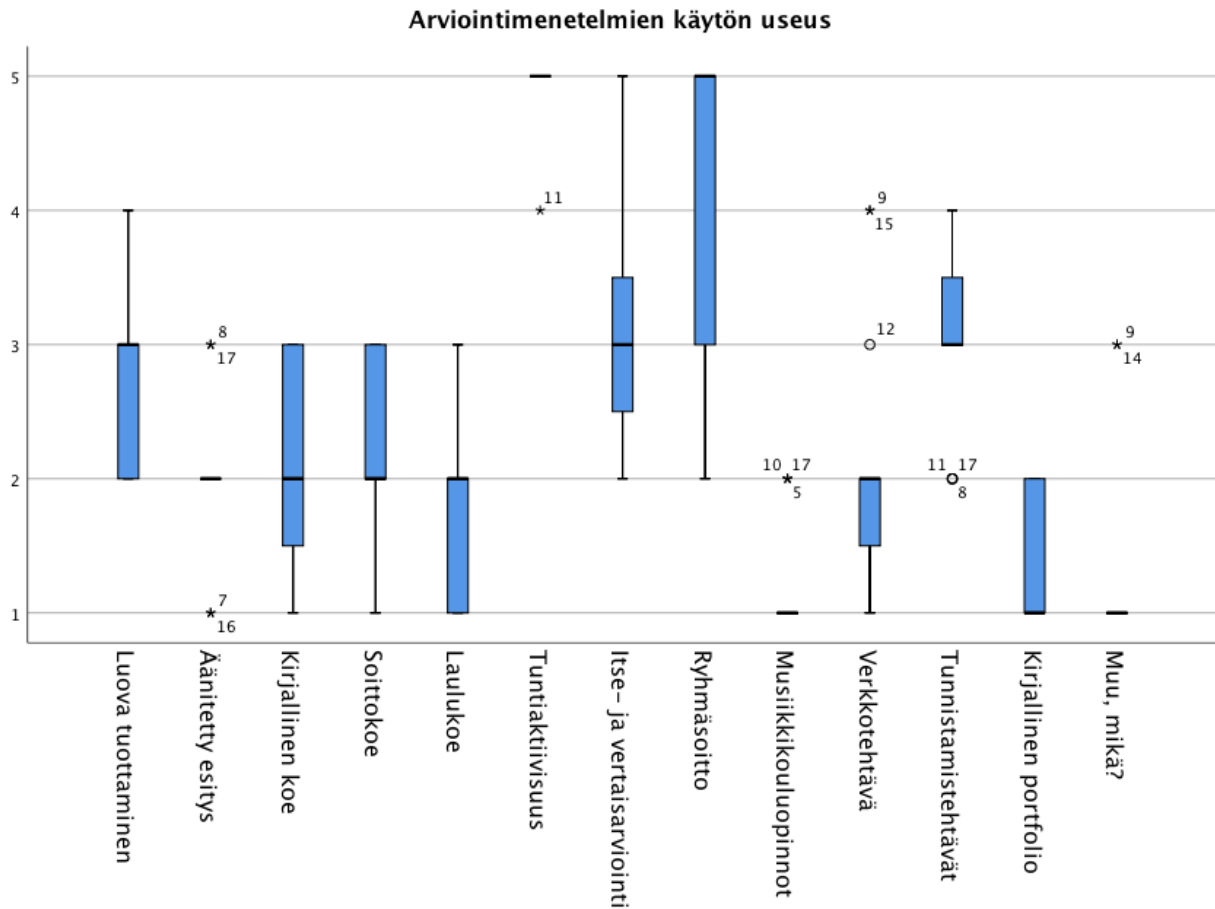
Viimeisenä testasin erilaisten tunnistamistehtävien summamuuttujan luotettavuutta. Cronbachin alfa oli 0.52, joten summamuuttuja ei olisi kovin luotettava. Myös verkkotehtävän ja kirjallisen tehtävän (0.22) ja verkkotehtävän ja kuuntelutehtävän (0.19) väliset korrelaatiot jäivät hyvin pieniksi. Kirjallisen tehtävän ja kuuntelutehtävän välinen korrelaatio oli kuitenkin isompi (0.44). Sen vuoksi tarkastelin vielä mahdollisuutta jättää verkkotehtävä pois summamuuttujasta.

Taulukko 9. Cronbachin alfan tarkastelu (N=17).

Item-Total Statistics					
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Verkkotehtävä	5.69	1.696	.238	.057	.609
Kirjallinen tehtävä	5.19	1.629	.405	.213	.307
Kuuntelutehtävä	4.63	1.850	.392	.204	.351

Cronbachin alfa olisi 0.61, jos verkkotehtävä jäisi pois summamuuttujasta. Tein Cronbachin alfan ja korrelaation perusteella päätöksen muodostaa summamuuttujan kuuntelutehtävästä ja kirjallisesta tehtävästä. Nimesin summamuuttujan tunnistamistehtäväksi.

Summamuuttujien muodostamisen jälkeen tutkin arviointimenetelmien käytön useutta laatikko-jana -kuvion avulla.



Kuvio 17. Arviointimenetelmien käytön useus (N=17).

Laatikko-jana -kuvion y-akselin arvot yhdestä viiteen kuvaavat seuraavalla tavalla, kuinka usein opettajat eri arviointimenetelmiä käyttivät:

- 1= En koskaan
- 2= Kerran tai pari vuodessa
- 3= Useamman kerran vuodessa
- 4= Kuukausittain
- 5= Viikoittain.

Laatikko-jana -kuvion tunnusluvut eli minimi, alakvartiili, mediaani, yläkvartiili ja maksimi kertovat tarvittavan informaation arviointimenetelmien käytön useudesta. Esimerkiksi janan päät kertovat minimin ja maksimin. Paksulla viivalla merkitty mediaani eli keskimäinen arvo tai kahden keskimäisen arvon keskiarvo kuvaa sitä, että viivan molemmin puolin jää yhtä monta havaintoa. Laatikon alareunan alakvartiili taas tarkoittaa sitä, että korkeintaan sen suuruisia arvoja on noin 25 % aineistosta ja yläreunan yläkvartiili sitä, että vähintään sen suuruisia

arvoja on noin 25 % aineistosta. Kuvioon on myös merkitty tähdillä ja ympyröillä poikkeavia havaintoja.

Kuviossa 17 vähiten eli **ei koskaan** käytettyjä arviointimenetelmiä olivat musiikkikouluopinnot ja kirjallinen portfolio. Tämän huomaa siitä, että kyseisten arviointimenetelmien mediaanit ovat numeron yksi kohdalla. ”Muu, mikä?” -vastauksia ”en koskaan” -kohtaan tuli myös eniten, sillä suurin osa opettajista ei käyttänyt muita arviointimenetelmiä. Laulukokeen alakvartiili sijoittuu myös tämän vaihtoehdon kohdalle. Tämä tarkoittaa sitä, että vähintään 25 % opettajista ei käyttänyt ollenkaan laulukokeita arviointimenetelmänä. Lisäksi kaksi poikkeavaa havaintoa äänitetystä esityksestä sijoittuu ”en koskaan” -vaihtoehdon kohdalle.

Eniten ”**kerran tai pari vuodessa**” -vastauksia keräsivät äänitetty esitys, kirjallinen koe, soitto-
tokoe, laulukoe sekä verkkotehtävä. Niiden mediaanit sijoittuvat numeron kaksi kohdalle. Musiikkikouluopinnoissa sekä tunnistamistehtävissä on molemmissa kolme poikkeavaa havaintoa, jotka sijoittuvat myös ”kerran tai pari vuodessa” -kohtaan. Luovan tuottamisen alakvartiili sijoittuu myös numeron kaksi kohdalle tarkoittaen sitä, että vähintään 25 % opettajista käytti luovaa tuottamista kerran tai pari vuodessa. Kirjallisen portfolion yläkvartiilin sijoittuminen taas kertoo, että korkeintaan 25 % vastaajista käytti kirjallista portfolioa arvioinnissa.

Useamman kerran vuodessa vastaajat käyttivät luovaa tuottamista, itse- ja vertaisarviointia sekä tunnistamistehtäviä. Lisäksi kirjallisen kokeen ja soittokokeen yläkvartiilit sijoittuvat ryhmäsoiton alakvartiilin kanssa ”useamman kerran vuodessa” -vaihtoehdon kohdalle. Siinä esiintyy myös joitakin poikkeavia arvoja äänitetystä esityksestä (2 arvoa), verkkotehtävästä (yksi arvo) sekä ”muu”-vaihtoehdosta (2 arvoa). ”Muu”-kohtaan vastanneet kertoivat käyttävänsä mainittujen arviointimenetelmien lisäksi formatiivista arviointia sekä sähköistä kirjallista koetta.

Mediaania ei syntynyt **kuukausittain** käytetyille arviointimenetelmille. Ryhmäsoiton laatikko osuu kuitenkin numeron neljä kohdalle tarkoittaen sitä, että yhtenä kuukausittaisena arviointimenetelmänä toimi ryhmäsoitto. Myös tunnistamistehtävien yksi poikkeava arvo sekä verkkotehtävän kaksi poikkeavaa arvoa sijoittuvat kuukausittain käytettäviin arviointimenetelmiin.

Viikoittain käytettyjä arviointimenetelmiä olivat tuntiaktiivisuus sekä ryhmäsoitto. Molempien mediaanit osuvat numeron viisi kohdalle. Näistä kahdesta menetelmästä tuntiaktiivisuus on kuitenkin viikoittain käytetympi, sillä yhtä poikkeavaa arvoa lukuun ottamatta kaikki sen arvot

sijoittuvat arvon viisi kohdalle. Ryhmäsoiton laatikko on isompi, joten se sisältää arvoja kolmesta viiteen.

5.3 Ammatillisen kokemuksen vaikutus arviointimenetelmien käyttöön

Tarkastelen seuraavaksi ammatillisen kokemuksen vaikutusta arviointimenetelmien käytön useuteen. Hypoteesinani on, että kauemmin ammatissaan olleiden opettajien sekä vähemmän aikaa opettaneiden opettajien välillä on eroja eri arviointimenetelmien käytössä. Merkitsen x-akselilla sijaitsevaa opettajien kokemusta ammatissaan yhdestä viiteen seuraavalla tavalla:

1= 0–5 vuotta

2= 6–10 vuotta

3= 11–20 vuotta

4= 21–30 vuotta

5= 31 vuotta tai yli

Y-akselilla sijaitsevia arviointimenetelmien useutta merkitsen seuraavalla tavalla:

1= En koskaan

2= Kerran tai pari vuodessa

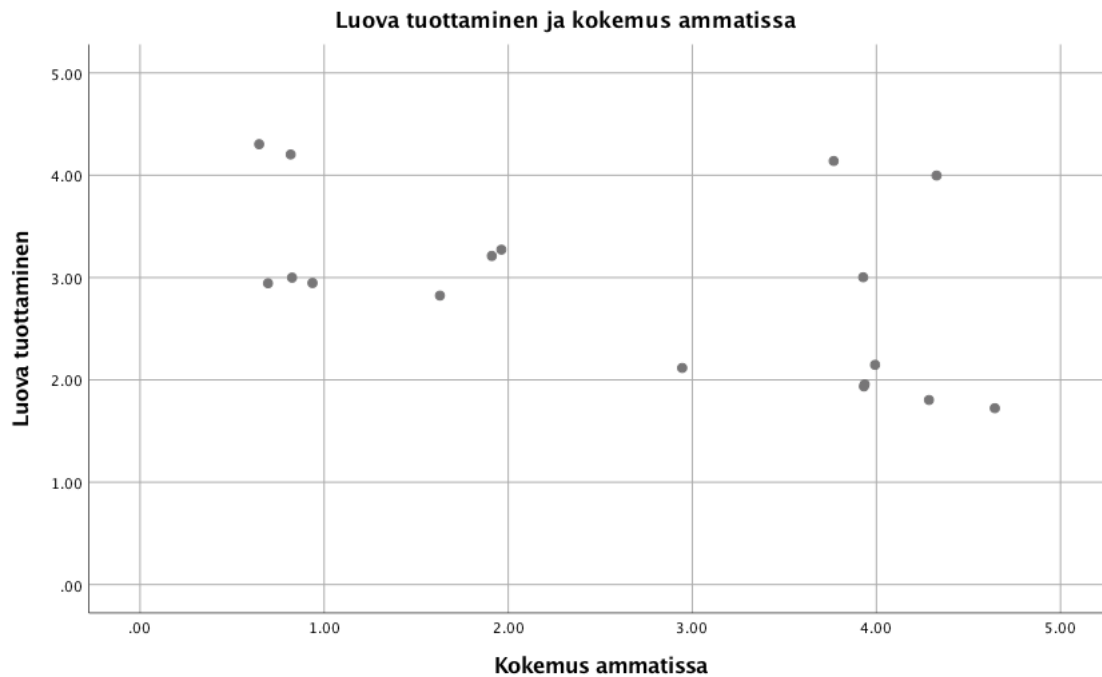
3= Useamman kerran vuodessa

4= Kuukausittain

5= Viikoittain

Tarkastelen jokaisen arviointimenetelmän yksitellen, ja käytän apuna hajontakuviota sekä Spearmanin järjestyskorrelaatiokerrointa.

Luova tuottaminen



Kuvio 18. Hajontakuvi, luova tuottaminen (N=17).

Kuviosta 18 huomaa negatiivisen korrelaation, eli y:n arvo laskee x:n kasvaessa. Näyttää siis siltä, että kokeneemmat opettajat käyttävät vähemmän luovaa tuottamista arviointimenetelmänä. Hajontakuviossa on kuitenkin kaksi negatiivisesta korrelaatiosta poikkeavaa havaintoa, jotka sijoittuvat useammin arviointimenetelmää käyttäviin opettajiin.

Taulukko 10. Spearmanin järjestyskorrelaatiokerroin, luova tuottaminen (N=17).

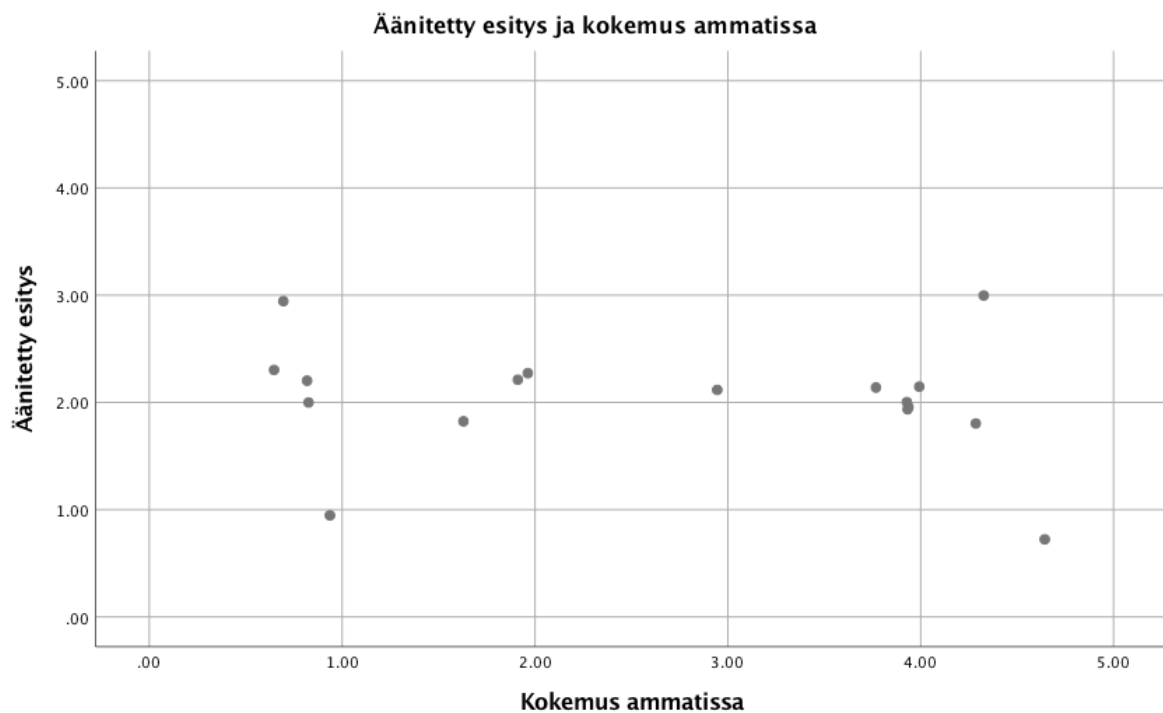
Correlations			Kokemus ammatissa	Luova tuottaminen
Spearman's rho	Kokemus ammatissa	Correlation Coefficient	1.000	-.491*
		Sig. (2-tailed)	.	.045
		N	17	17
	Luova tuottaminen	Correlation Coefficient	-.491*	1.000
		Sig. (2-tailed)	.045	.
		N	17	17

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Spearmanin järjestyskorrelaatiokertoimen merkitsevyystaso on tutkimuksessani 0,05, eli 95 %:n todennäköisyydellä tulos on tutkimukseni perusjoukossa. Luovan tuottamisen ja kokemuksen välinen korrelaatio on -0.491, eli niiden välillä vallitsee negatiivinen korrelaatio. P-arvon

merkitsevyystaso on myös 0,05. P-arvon ollessa alle 0,05 tulos on tilastollisesti melkein merkitsevä (KvantiMOTV, 2003). Taulukossa 10 p-arvo on 0.045, joten korrelaatio on merkitsevä 5 %:n merkitsevyystasolla. Spearmanin järjestyskorrelaatiokerroin ja p-arvo tarkoittavat siis sitä, että kokeneemmat opettajat (11–31 vuotta tai yli) käyttävät luovaa tuottamista arviointimenetelmänä vähemmän kuin tuoreet opettajat (0–10 vuotta).

Äänitetty esitys



Kuvio 19. Hajontakuvio, äänitetty esitys (N=17).

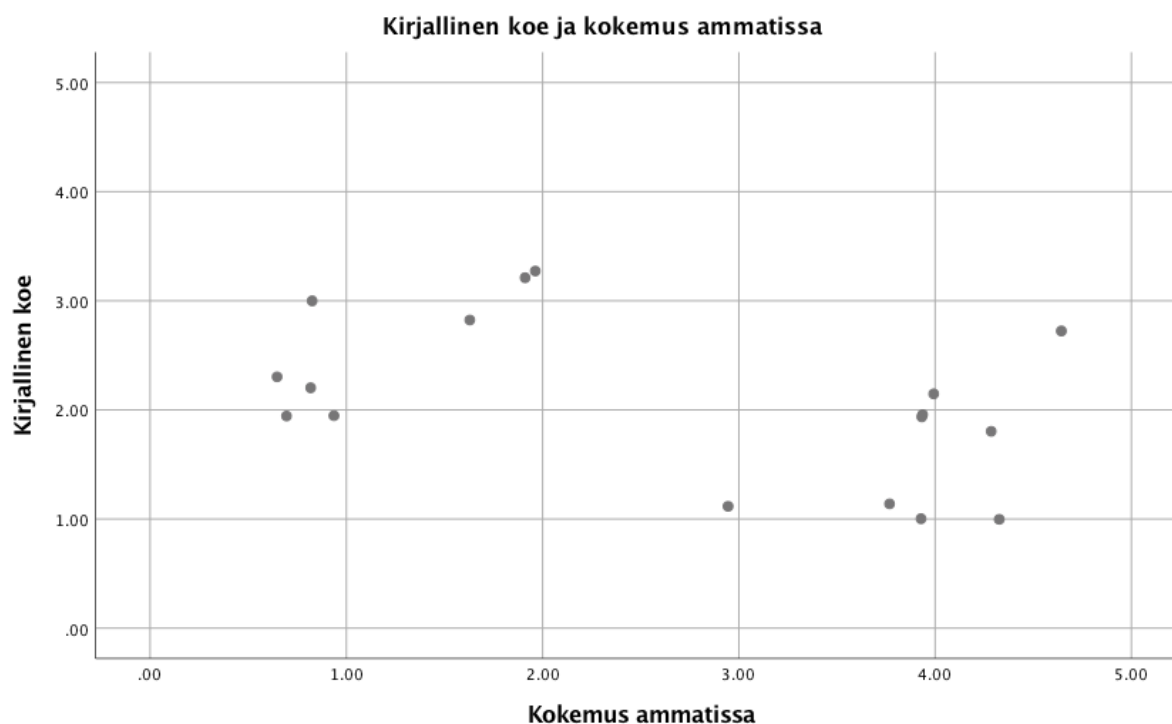
Kuviossa 19 ei ole havaittavissa korrelaatiota, sillä nousevaa tai laskevaa kuviota ei synny. Näyttää siis siltä, että kokemuksella ei ole vaikutusta äänitetyn esityksen käyttämiseen arviointimenetelmänä.

Taulukko 11. Spearmanin järjestyskorrelaatiokerroin, äänitetty esitys (N=17).

Correlations			Kokemus ammatissa	Äänitetty esitys
Spearman's rho	Kokemus ammatissa	Correlation Coefficient	1.000	-.104
		Sig. (2-tailed)	.	.690
		N	17	17
	Äänitetty esitys	Correlation Coefficient	-.104	1.000
		Sig. (2-tailed)	.690	.
		N	17	17

Spearmanin järjestyskorrelaatiokertoimen mukaan äänitetyn esityksen ja kokemuksen välillä vallitsee heikko negatiivinen korrelaatio -0.104. P-arvo on kuitenkin yli 0.05: n (0.690), joten korrelaatio ei ole tilastollisesti merkitsevä. Tämä tarkoittaa sitä, että kokeneempien ja kokemattomampien opettajien välillä ei ole tilastollisesti merkitseviä eroja äänitetyn esityksen käytön useuden kohdalla.

Kirjallinen koe



Kuvio 20. Hajontakuvio, kirjallinen koe (N=17).

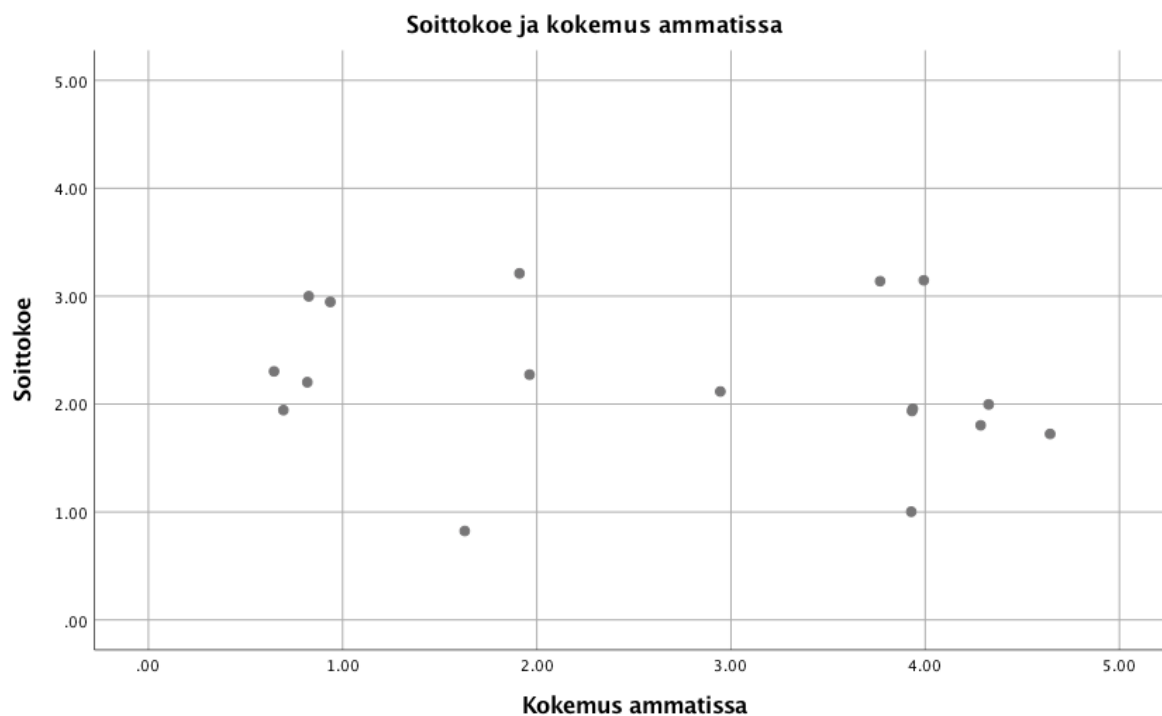
Kuviota 20 tarkastelemalla huomaa negatiivista korrelaatiota. Vaikuttaisi siis siltä, että kokeneemmat opettajat käyttäisivät vähemmän kirjallisia kokeita arviointimenetelmänä kuin tuoreemmat opettajat.

Taulukko 12. Spearmanin järjestyskorrelaatiokerroin, kokemus ammatissa (N=17).

Correlations			Kokemus ammatissa	Kirjallinen koe
Spearman's rho	Kokemus ammatissa	Correlation Coefficient	1.000	-.273
		Sig. (2-tailed)	.	.290
		N	17	17
	Kirjallinen koe	Correlation Coefficient	-.273	1.000
		Sig. (2-tailed)	.290	.
		N	17	17

Spearmanin järjestyskorrelaatiokertoimen perusteella huomattavissa on negatiivista korrelaatiota (-0.273), mutta p-arvo on yli 0.05 :n (0.290). Näin ollen todellista korrelaatiota ei ole. Kokemus ammatissa ei siis vaikuta kirjallisen kokeen käytön useuteen.

Soittokoe



Kuvio 21. Hajontakuvi, soittokoe (N=17).

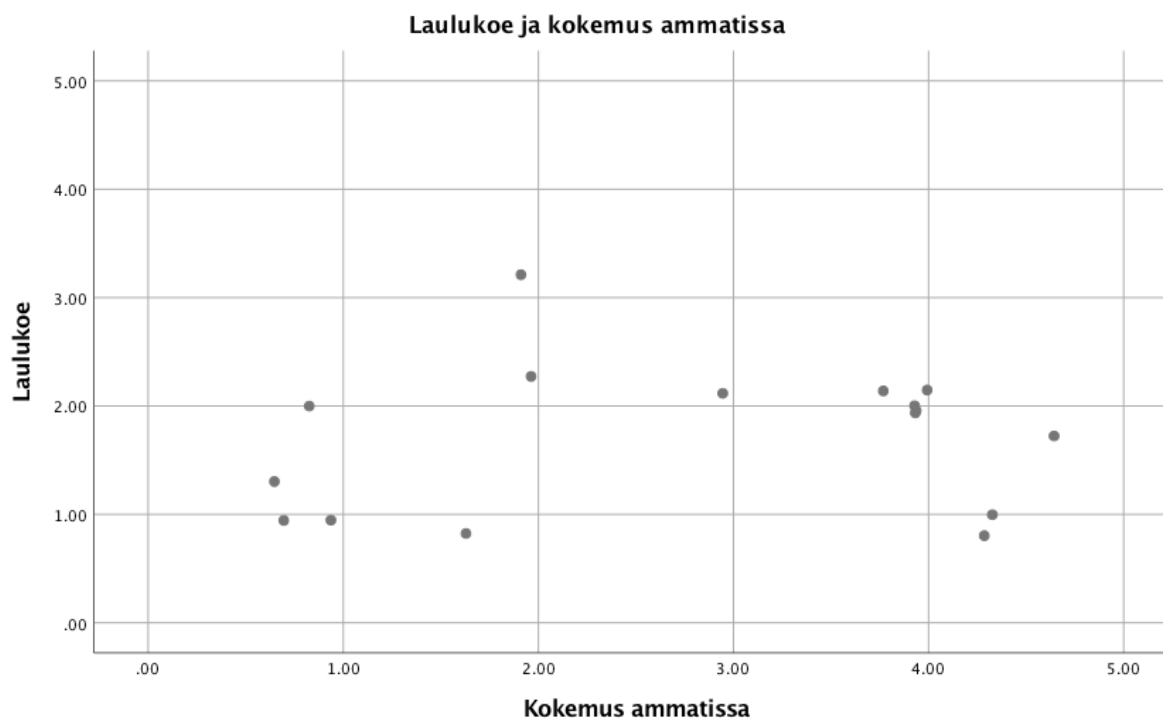
Kuviossa 21 ei ole havaittavissa soittokokeen ja kokemuksen välistä korrelaatiota. Näyttää siis siltä, että kokemus ei vaikuta tämän arviointimenetelmän käytön useuteen.

Taulukko 13. Spearmanin järjestyskorrelaatiokerroin, soittokoe (N=17).

Correlations			Kokemus ammatissa	Soittokoe
Spearman's rho	Kokemus ammatissa	Correlation Coefficient	1.000	-.167
		Sig. (2-tailed)	.	.521
		N	17	17
	Soittokoe	Correlation Coefficient	-.167	1.000
		Sig. (2-tailed)	.521	.
		N	17	17

Taulukon 13 mukaan Spearmanin järjestyskorrelaatiokertoimen arvo on -0.167, eli havaittavissa on heikkoa negatiivista korrelaatiota. P-arvo on kuitenkin 0.521, eli korrelaatiota ei voida pitää tilastollisesti merkitseväenä. Kokemus ammatissa ei siis vaikuta soittokokeen käytön useuteen arviointimenetelmänä.

Laulukoe



Kuvio 22. Hajontakuvio, laulukoe (N=17).

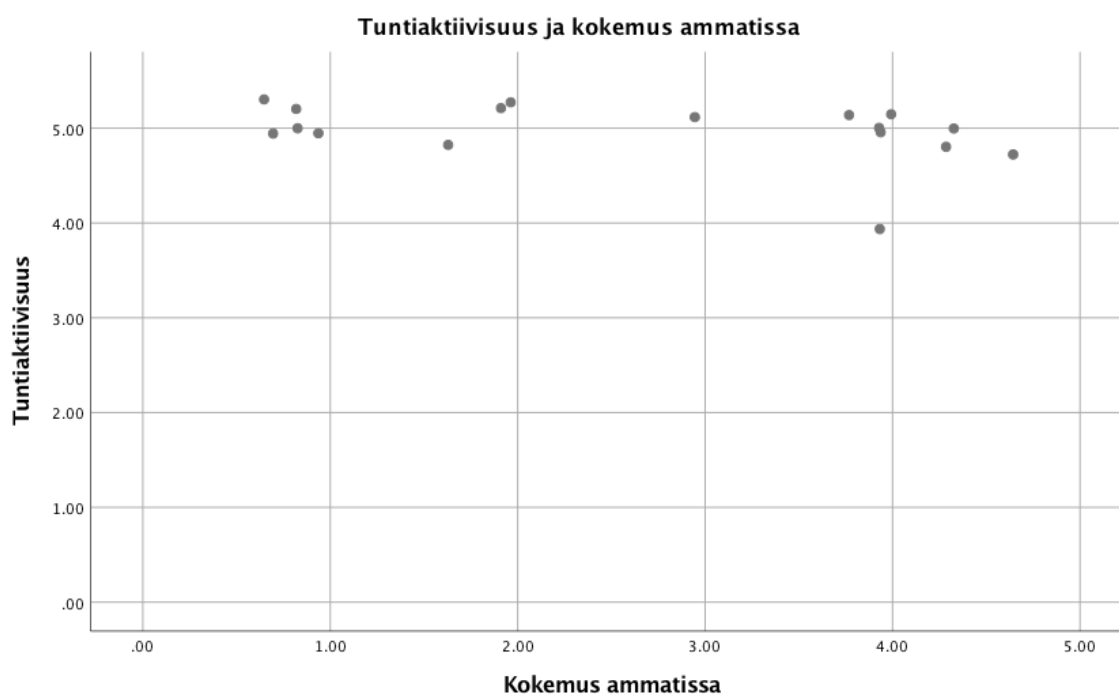
Laulukokeen ja kokemuksen hajontakuvion (kuvio 22) perusteella mitään korrelaatiota ei ole havaittavissa. Tällöin oletuksena on, että kokemuksella ei ole merkitystä laulukokeen käyttöuseuteen arviointimenetelmänä.

Taulukko 14. Spearmanin järjestyskorrelaatiokerroin, laulukoe (N=17).

Correlations			Kokemus ammatissa	Laulukoe
Spearman's rho	Kokemus ammatissa	Correlation Coefficient	1.000	.314
		Sig. (2-tailed)	.	.237
		N	17	16
	Laulukoe	Correlation Coefficient	.314	1.000
		Sig. (2-tailed)	.237	.
		N	16	16

Spearmanin järjestyskorrelaatiokertoimen arvon 0.314 mukaan laulukokeen ja kokemuksen välillä olisi positiivista korrelaatiota. P-arvo on kuitenkin yli 0.05 (0.237), joten korrelaatio ei ole tilastollisesti merkitsevä. Tuloksena todetaan, että kokemus ei vaikuta laulukokeen käytön useuteen arviointimenetelmänä.

Tuntiaktiivisuus



Kuvio 23. Hajontakuvi, tuntiaktiivisuus (N=17).

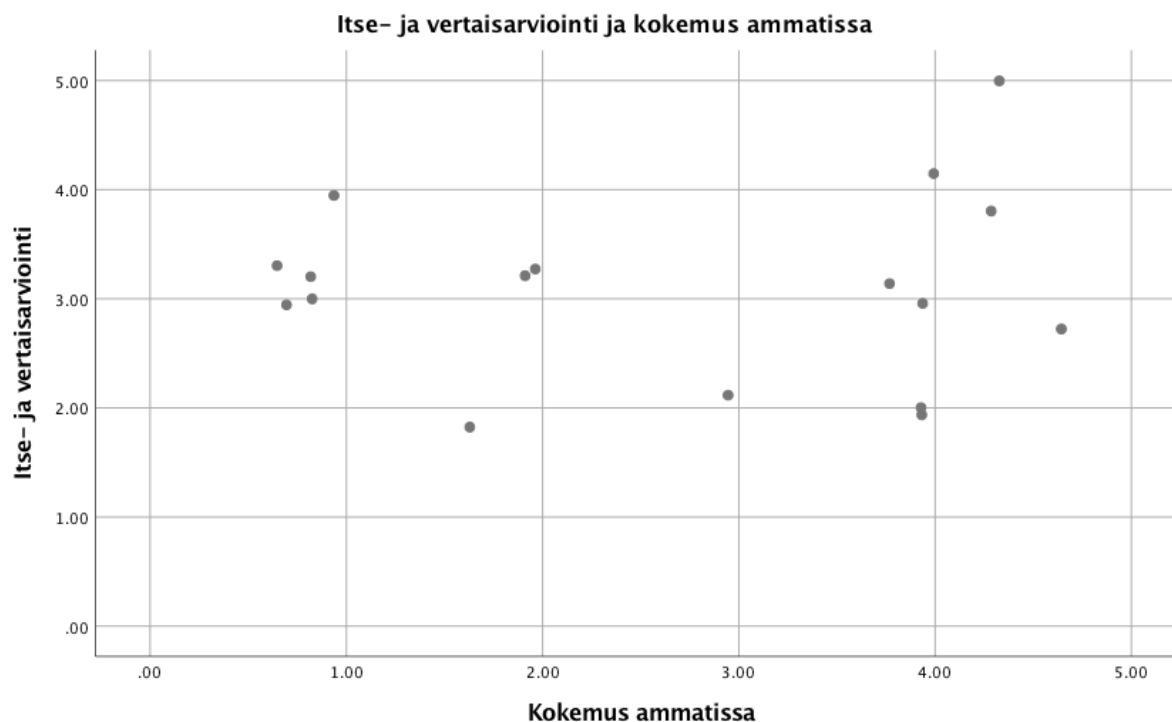
Tuntiaktiivisuuden kuviossa 23 arvot sijoittuvat tasaisesti kuvion yläosaan sekä kauemmin ammatissaan työskennelleillä sekä vähemmän aikaa työskennelleillä. Yksi poikkeava havainto esiintyy alempana poiketen havaittujen arvojen enemmistöstä.

Taulukko 15. Spearmanin järjestyskorrelaatiokerroin, tuntiaktiivisuus (N=17).

Correlations			Kokemus ammatissa	Tuntiaktiivisuus
Spearman's rho	Kokemus ammatissa	Correlation Coefficient	1.000	-.215
		Sig. (2-tailed)	.	.407
		N	17	17
	Tuntiaktiivisuus	Correlation Coefficient	-.215	1.000
		Sig. (2-tailed)	.407	.
		N	17	17

Taulukon 15 mukaan tuntiaktiivisuuden ja ammatillisen kokemuksen välillä vallitsi negatiivinen korrelaatio. Tämä saattaa johtua aiemmin mainitusta poikkeavasta havainnosta, joka sijoittuu kauemmin työskennelleiden opettajien vastauksiin. P-arvo on kuitenkin 0.407, joten korrelaatio ei ole tilastollisesti merkitsevä. Kokemus ei vaikuta tuntiaktiivisuuden käyttöuseuteen arviointimenetelmänä. Kaikki opettajat käyttivät tuntiaktiivisuutta arviointimenetelmänä hyvin usein.

Itse- ja vertaisarviointi



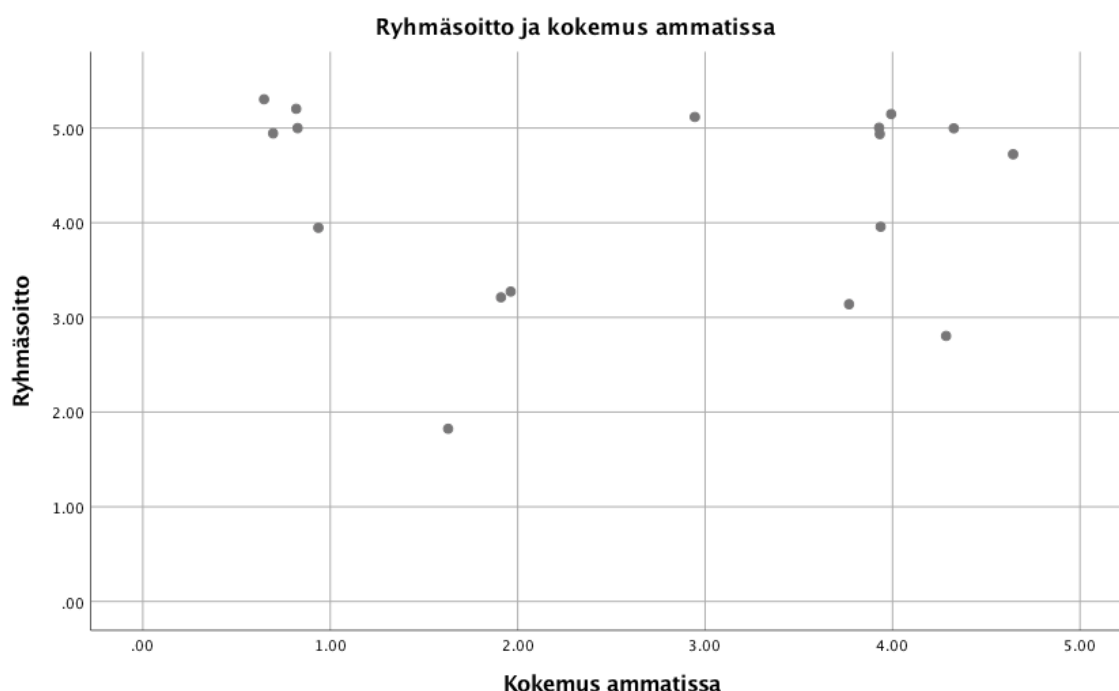
Kuvio 24. Hajontakuvi, itse- ja vertaisarviointi (N=17).

Kuvion 24 havaitut arvot sijoittuvat väljästi toisiinsa nähden. Korrelaatiota ei ole silmin havaittavissa.

Taulukko 16. Spearmanin järjestyskorrelaatiokerroin, itse- ja vertaisarviointi (N=17).

Correlations				
Spearman's rho	Kokemus ammatissa		Kokemus ammatissa	Itse- ja vertaisarviointi
		Correlation Coefficient	1.000	.014
		Sig. (2-tailed)	.	.957
		N	17	17
	Itse- ja vertaisarviointi	Correlation Coefficient	.014	1.000
		Sig. (2-tailed)	.957	.
		N	17	17

Taulukosta 16 ilmenevä Spearmanin järjestyskorrelaatiokertoimen arvo 0.014 kertoo, että korrelaatiota ei ole. Korkea p-arvo (0.957) vahvistaa Spearmanin korrelaatiokerrointa, eli kokemuksella ei ole vaikutusta itse- ja vertaisarvioinnin käyttöön.



Kuvio 25. Hajontakuvi, ryhmäsoitto (N=17).

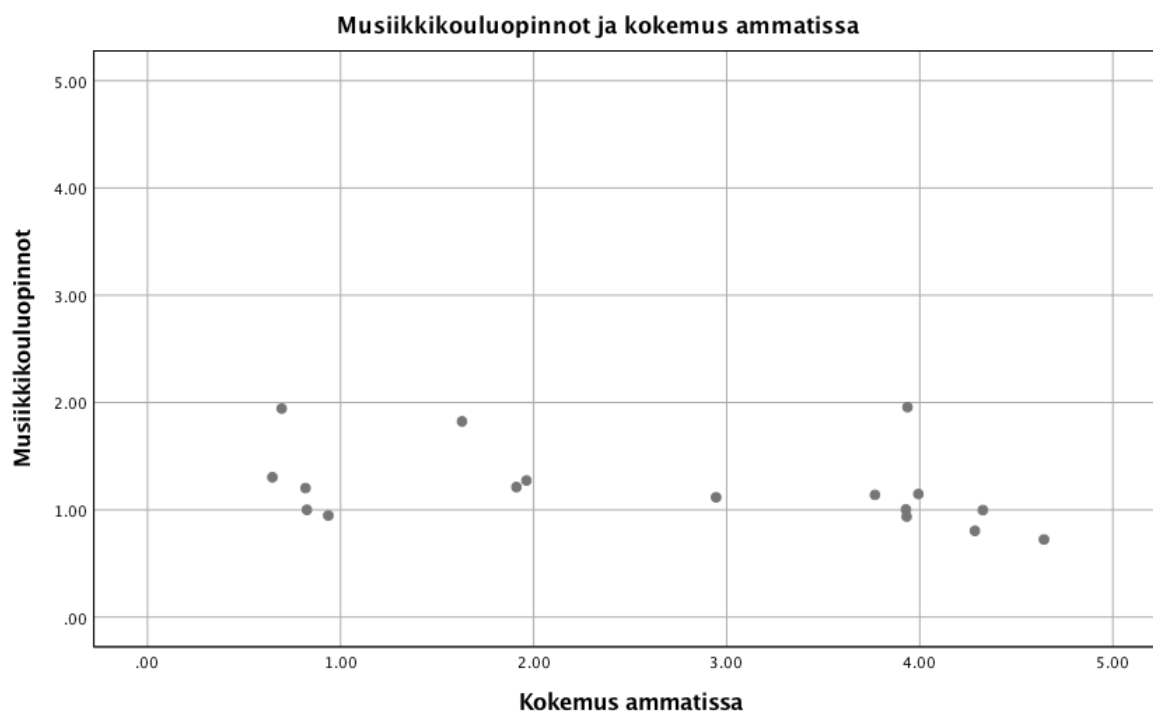
Kuviota 25 tarkastelemalla ei havaitse muuttujien välistä korrelaatiota. Arvot keskittyvät y-akselilla välille 3–5, mutta muutama poikkeava havainto sijoittuu kauemmas havaittujen arvojen enemmistöstä.

Taulukko 17. Spearmanin järjestyskorrelaatiokerroin, ryhmäsoitto (N=17).

Correlations				
Spearman's rho	Kokemus ammatissa		Kokemus ammatissa	Ryhmäsoitto
	Kokemus ammatissa	Correlation Coefficient	1.000	-.003
		Sig. (2-tailed)	.	.991
		N	17	17
	Ryhmäsoitto	Correlation Coefficient	-.003	1.000
		Sig. (2-tailed)	.991	.
		N	17	17

Taulukon 17 tiedot vahvistavat oletustani. Spearmanin järjestyskorrelaatiokerroimen arvo -0.003 sekä p-arvo 0.991 osoittavat, että mitään korrelaatiota ammatillisen kokemuksen ja ryhmäsoiton välillä ei ole. Kokemus ei siis vaikuta ryhmäsoiton käyttämiseen arvioinnissa.

Musiikkikouluopinnot



Kuvio 26. Hajontakuvio, musiikkikouluopinnot (N=17).

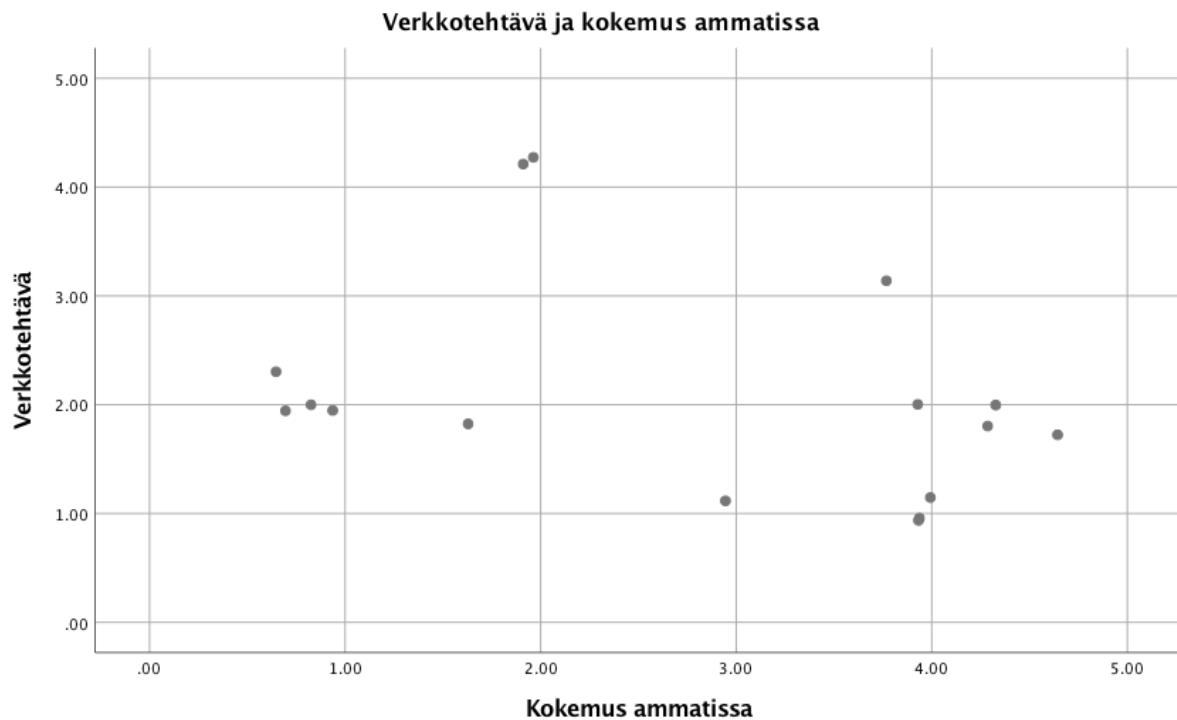
Kuvion 26 arvot keskittyvät hajontakuvion alaosaan ja silmin havaittavaa korrelaatiota ei ole.

Taulukko 18. Spearmanin järjestyskorrelaatiokerroin, musiikkikouluopinnot (N=17).

Correlations			Kokemus ammatissa	Musiikkikoulu opinnot
Spearman's rho	Kokemus ammatissa	Correlation Coefficient	1.000	-.133
		Sig. (2-tailed)	.	.612
		N	17	17
	Musiikkikouluopinnot	Correlation Coefficient	-.133	1.000
		Sig. (2-tailed)	.612	.
		N	17	17

Spearmanin järjestyskorrelaatiokertoimen mukaan kokemuksen ja musiikkikouluopintojen välillä olisi heikko korrelaatio. P-arvo on kuitenkin niin suuri (0.612), että todellista korrelaatiota ei ole. Ammatillinen kokemus ei siis vaikuta tämänkään arviointimenetelmän käytön useuteen.

Verkkotehtävä



Kuvio 27. Hajontakuvi, verkkotehtävä (N=17).

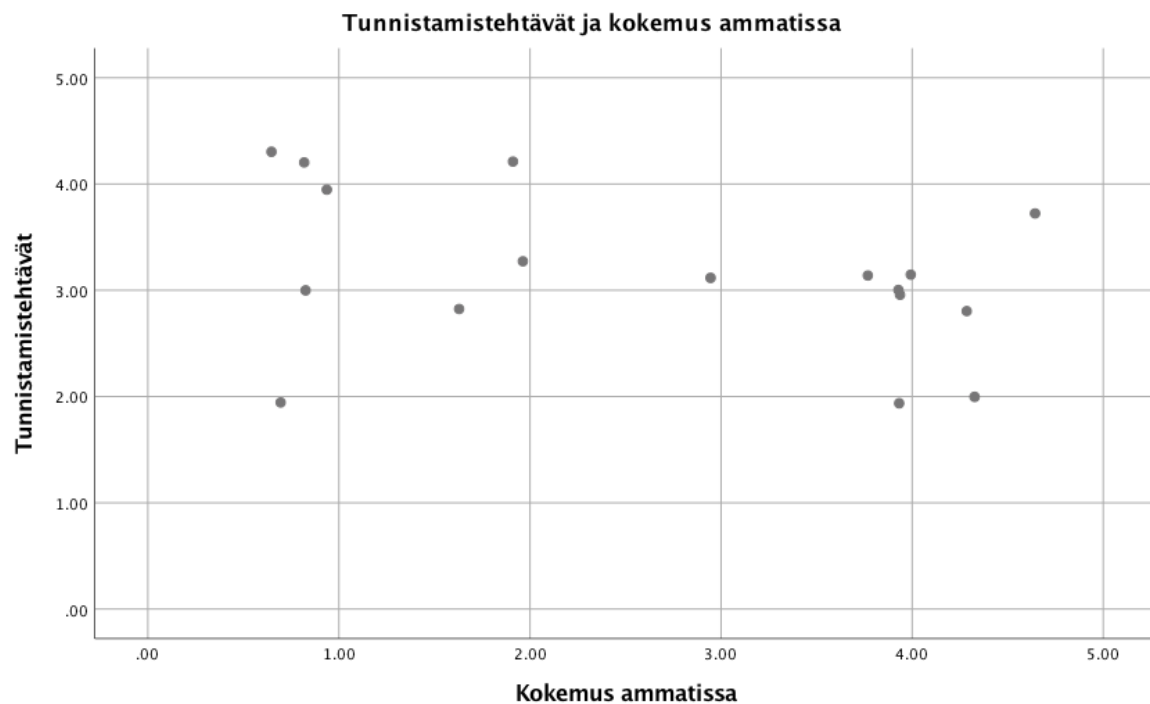
Kuviossa 27 on havaittavissa hyvin pientä negatiivista korrelaatiota. Muutama poikkeava havainto 6–10-vuotta ammatissa olleiden kohdalla sijoittuu y-akselilla korkeammalle havaittujen arvojen enemmistöstä.

Taulukko 19. Spearmanin järjestyskorrelaatiokerroin, verkkotehtävä (N=17).

Correlations			Kokemus ammatissa	Verkkotehtävä
Spearman's rho	Kokemus ammatissa	Correlation Coefficient	1.000	-.276
		Sig. (2-tailed)	.	.300
		N	17	16
	Verkkotehtävä	Correlation Coefficient	-.276	1.000
		Sig. (2-tailed)	.300	.
		N	16	16

Spearmanin järjestyskorrelaatiokertoimen mukaan muuttujien välillä olisi heikko negatiivinen korrelaatio, mutta p-arvon mukaan (0.300) todellista korrelaatiota ei muodostu. Kokemus ei vaikuta verkkotehtävien käytön useuteen arvioinnissa.

Tunnistamistehtävät



Kuvio 28. Hajontakuvi, tunnistamistehtävät (N=17).

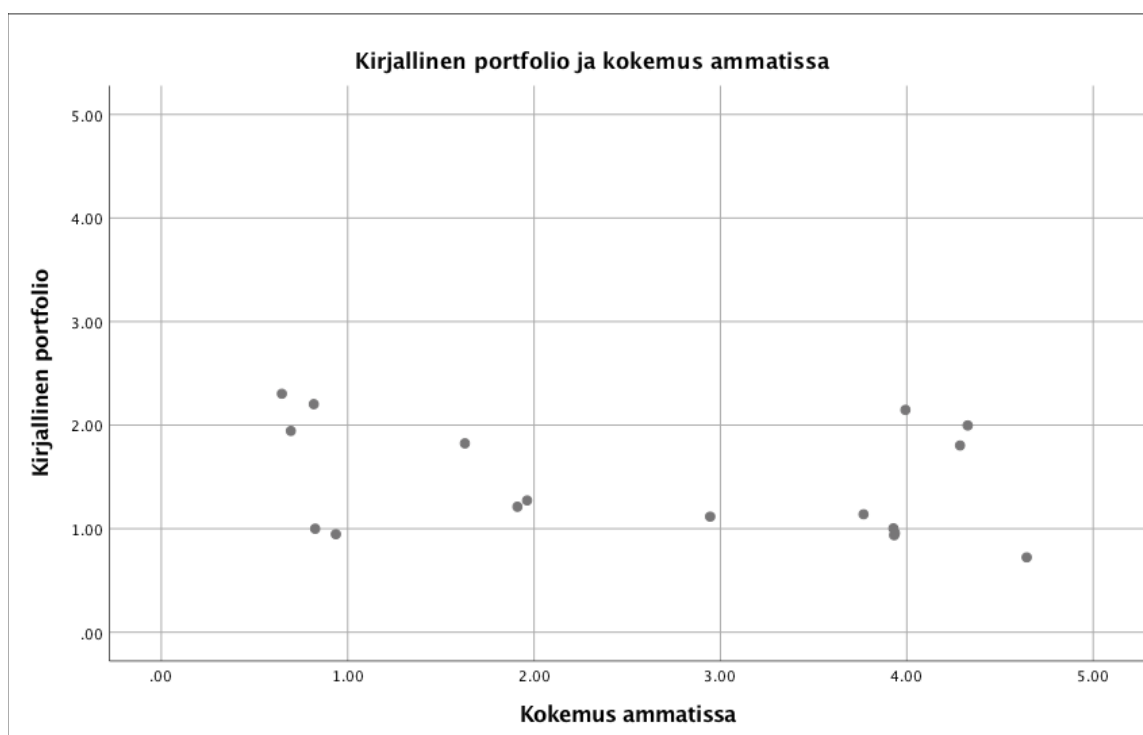
Kuvion 28 hajontakuviosta on nähtävissä heikkoa negatiivista korrelaatiota. Vaikuttaisi siis siltä, että kauemmin ammatissaan olleet opettajat käyttäisivät tunnistamistehtäviä arvioinnissa hieman vähemmän kuin vähemmän aikaa ammatissaan olleet opettajat.

Taulukko 20. Spearmanin järjestyskorrelaatiokerroin, tunnistamistehtävät (N=17).

Correlations			Kokemus ammatissa	Tunnistamistehtävät
Spearman's rho	Kokemus ammatissa	Correlation Coefficient	1.000	-.273
		Sig. (2-tailed)	.	.289
		N	17	17
	Tunnistamistehtävät	Correlation Coefficient	-.273	1.000
		Sig. (2-tailed)	.289	.
		N	17	17

Taulukon 20 Spearmanin korrelaatiokertoimen mukaan havaittavissa olisi negatiivista korrelaatiota (-0.273). P-arvon jäädessä kuitenkin yli 0.5: n (0.289) voidaan todeta, että todellista korrelaatiota ei ole. Kokemuksella ei ole siis merkitystä tunnistamistehtävien käytön useuteen.

Kirjallinen portfolio



Kuvio 29. Hajontakuvi, kirjallinen portfolio (N=17).

Kuvion 29 havainnot sijoittuvat tasaisesti y-akselin arvojen 1–2 välille. En havaitse hajontakuviosta korrelaatioita.

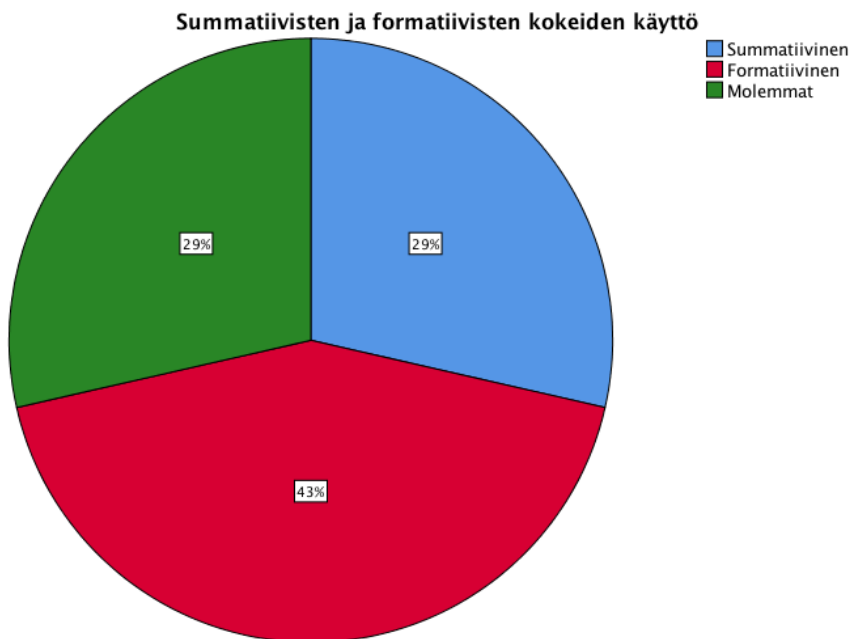
Taulukko 21. Spearmanin järjestyskorrelaatiokerroin, kirjallinen portfolio (N=17).

Correlations			Kokemus ammatissa	Kirjallinen portfolio
Spearman's rho	Kokemus ammatissa	Correlation Coefficient	1.000	-.206
		Sig. (2-tailed)	.	.429
		N	17	17
	Kirjallinen portfolio	Correlation Coefficient	-.206	1.000
		Sig. (2-tailed)	.429	.
		N	17	17

Taulukon 21 arvot tukevat havaintojani. Spearmanin järjestyskorrelaatiokertoimen arvo (-0.206) osoittaa negatiivista korrelaatiota, mutta p-arvo 0.429 kumoaa korrelaation. Kokemus ei siis vaikuta kirjallisen portfolioon käytön useuteen.

5.4 Summatiivisten ja formatiivisten kokeiden käyttö

Arviointimenetelmien useutta ja tärkeyttä mittaavassa kysymyksessä 10 kysyttiin myös kirjallisten kokeiden käytön useutta. Neljä opettajaa ei käyttänyt ollenkaan kirjallisia kokeita, joten he eivät vastanneet seuraavaan kysymykseen. Kysymys 11 tarkasteli kokeiden summatiivista ja formatiivista käyttötapaa.

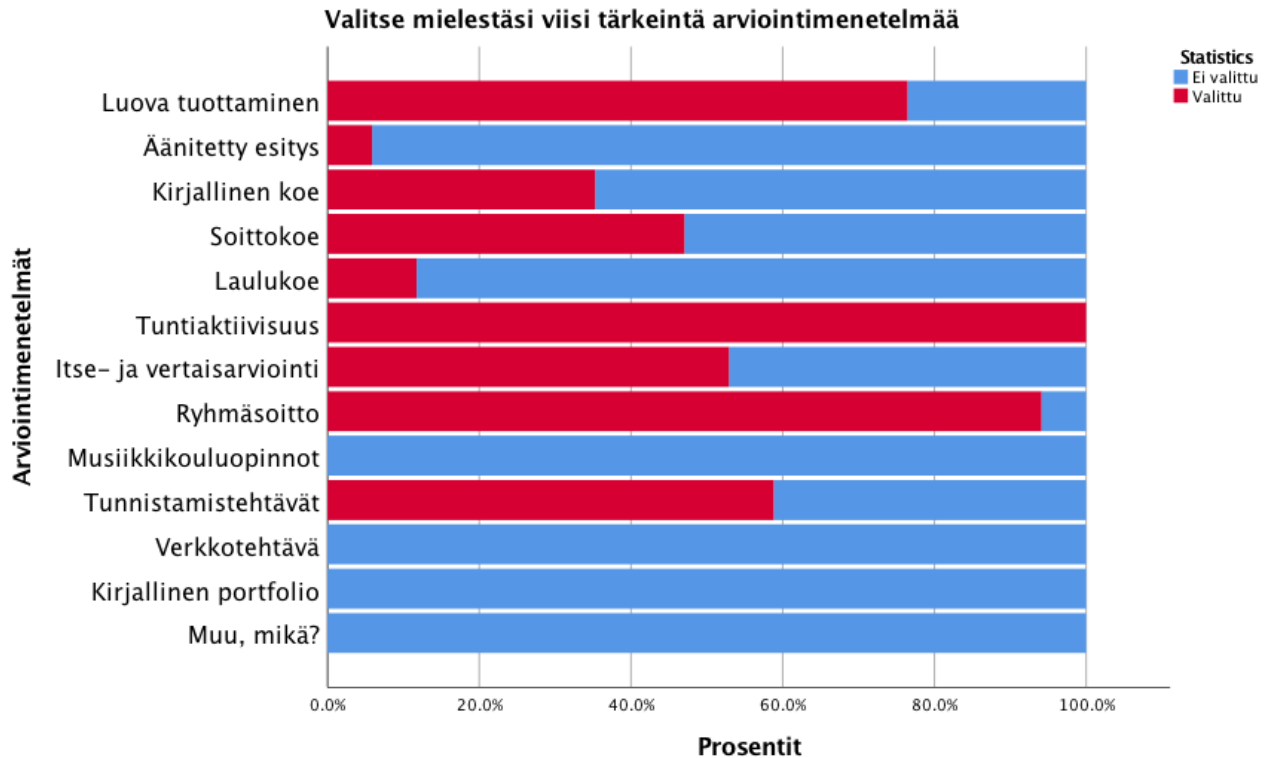


Kuvio 30. Summatiivisten ja formatiivisten kokeiden käyttö (N=13).

Vastaajista suurin osa eli noin 43 % käytti formatiivisia kokeita lukuvuoden aikana. Noin 29 % osuudet nousivat sekä summatiiviselle arvioinnille että summatiivisen ja formatiivisen arvioinnin yhteiskäytölle. Osa opettajista kertoi pitävänsä formatiivisia kokeita 1–2 kertaa lukuvuoden aikana, kun taas osa kertoi pitävänsä niitä jopa yli neljä kertaa lukuvuodessa. Summatiivisia kokeita pidettiin 7–9-luokilla keskimäärin kaksi kertaa lukuvuodessa, ja ne painottuivat syys- ja kevätlukukausien loppuihin.

5.5 Tärkeimpinä pidetyt arviointimenetelmät

Kysymyksessä 12 pyysin opettajia rastittamaan heidän mielestään viisi tärkeintä arviointimenetelmää. Arviointimenetelmät olivat samoja kuin kysymyksessä 10.



Kuvio 31. Tärkeimpinä pidetyt arviointimenetelmät (N=17).

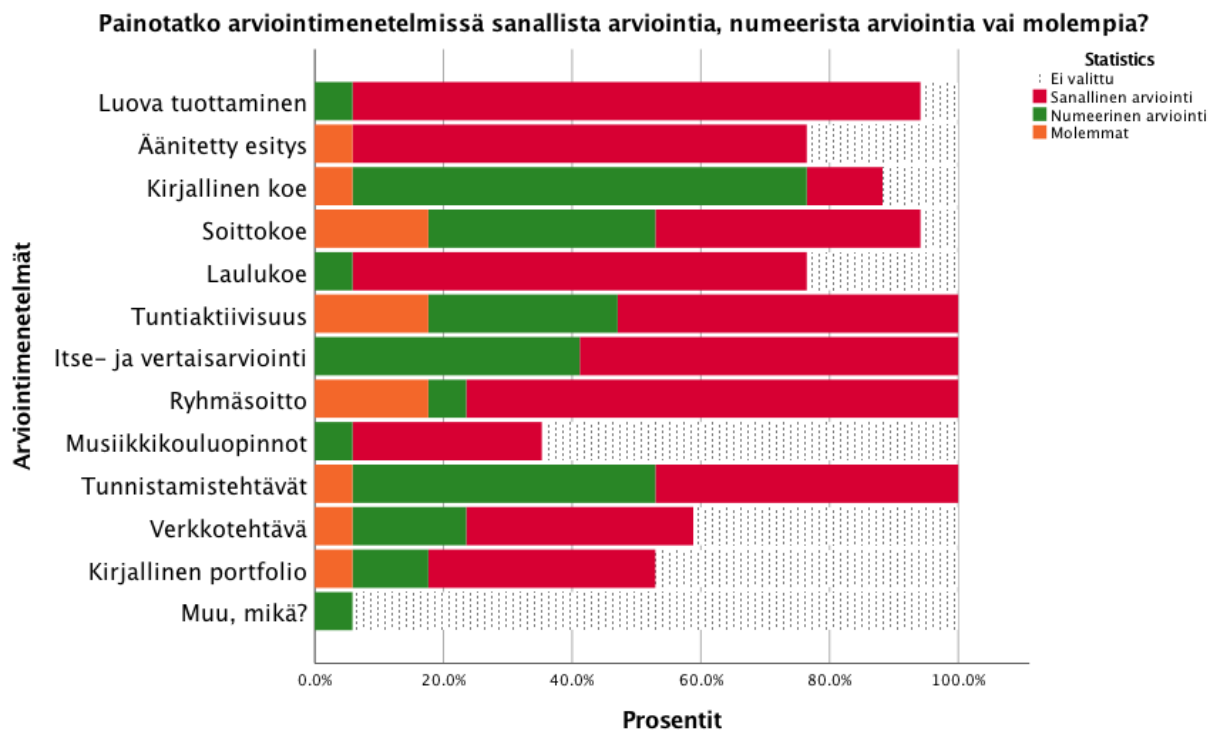
Kuviossa 31 opettajien valitsema tärkein menetelmä näkyy punaisella värillä ja ei-tärkeät sinisellä. Viisi tärkeintä menetelmää olivat:

1. Tuntiaktiivisuus (100 %)
2. Ryhmäsoitto (≈94 %)
3. Luova tuotos (≈77 %)
4. Tunnistamistehtävät (≈59 %)
5. Itse- ja vertaisarviointi (≈53 %)

Huomattavaa on, että kaikki vastanneet opettajat pitivät tuntiaktiivisuutta tärkeänä arviointimenetelmänä. Lähes kaikki vastaajat pitivät myös ryhmäsoittoa tärkeänä menetelmänä.

5.6 Sanallinen ja numeerinen arviointi

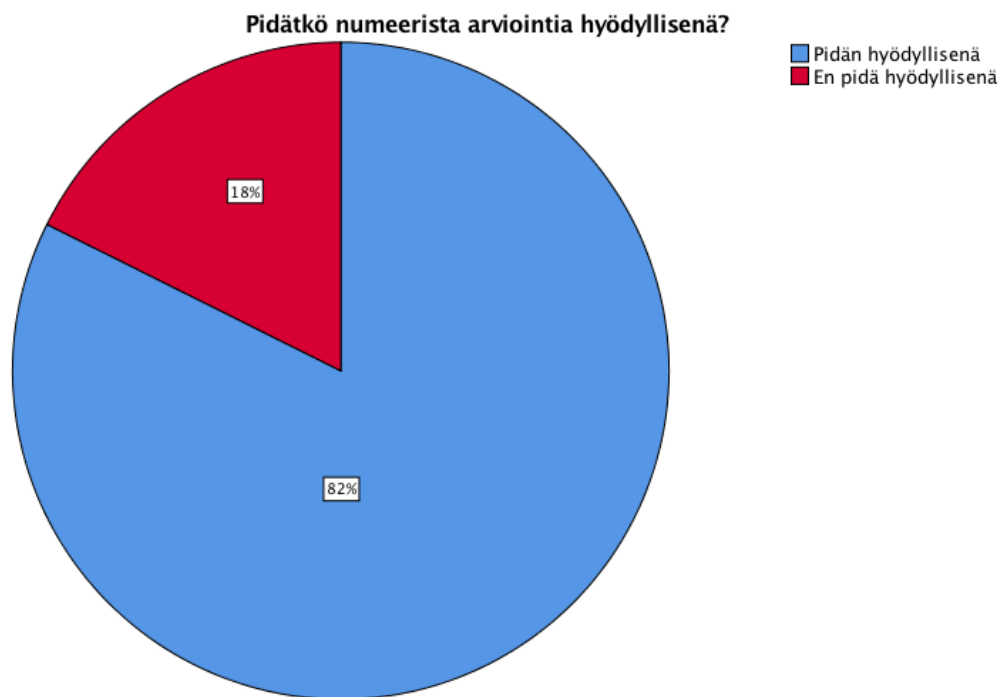
Kysymyksessä 13 kysyin opettajilta sanallisen ja numeerisen arvioinnin käytöstä. Vaihtoehdon sai jättää tyhjäksi, mikäli vastaaja ei käyttänyt ollenkaan kyseistä arviointimenetelmää. Vastajat saivat valita eniten käyttämänsä vaihtoehdon. Opettajat saivat valita myös molemmat vaihtoehdot, jos he käyttivät arviointimenetelmää käyttäessään tasan saman verran sanallista ja numeerista arviointia.



Kuvio 32. Sanallinen ja numeerinen arviointi (N=17).

Sanallista arviointia käytettiin eniten suurimmassa osassa arviointimenetelmiä. Esimerkiksi noin 88 % opettajista käytti sanallista arviointia luovassa tuottamisessa ja noin 77 % ryhmäsoitossa. Vain kirjallisessa kokeessa numeerista arviointia käytettiin eniten (≈ 71 %). Tunnistamistehtävissä sanallista ja numeerista arviointia käytettiin yhtä paljon eli noin 47 %. Tasan saman verran yhtäaikaista sanallista ja numeerista arviointia käytettiin ryhmäsoitossa ja soittokokeessa sekä tuntiaktiivisuudessa (≈ 18 %). Muu-vaihtoehdon vastannut opettaja (≈ 6 %) käytti numeerista arviointia sähköisessä kirjallisessa kokeessa.

5.6.1 Numeerisen arvioinnin hyödyllisyys



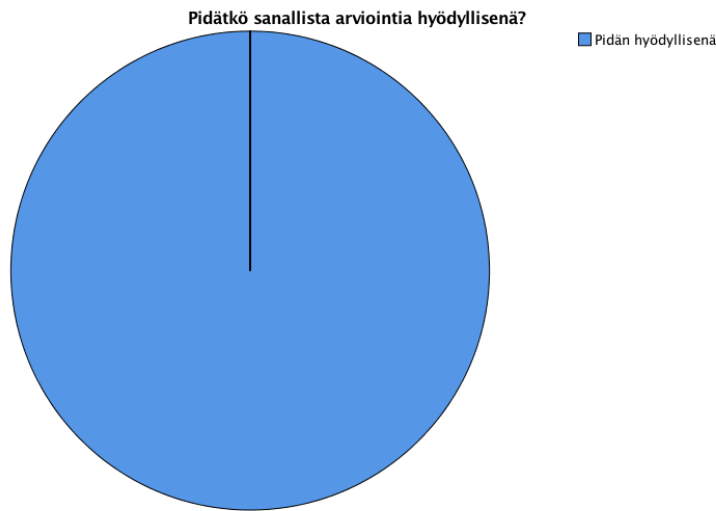
Kuvio 33. Numeerisen arvioinnin hyödyllisyys (N=17).

17:stä vastaajasta 14 eli noin 82 % piti numeerista arviointia hyödyllisenä. Vain kolme vastaajaa eli noin 18 % ei pitänyt numeroarviointia hyödyllisenä. Numeroarvioinnin hyödyllisyyttä äänestäneet opettajat perustelivat kantaansa seuraavasti:

- Numeroarviointi on selkeää oppilaalle ja opettajalle, kun arviointiperusteet ovat kaikkien tiedossa.
- Numeroarviointi on täsmällistä.
- Numeroarviointi motivoi ja lisää työskentelyintoa.
- Numeroarviointia käytetään muissakin aineissa, joten musiikissa sen käyttö lisää samanarvoisuutta ja vakuuttavuutta.
- Oppilaat ja vanhemmat ovat tottuneet numeroarviointiin.
- Numerosta näkee helposti oman suoriutumisensa.
- Numeroarviointi tukee päättöarviointia ja muuta arviointia.

Useat opettajat perustelivat kantaansa numeroarvioinnin selkeydellä. Muutama opettaja myös kertoi, että selkeys vaatii kuitenkin sitä, että opettaja avaa numeroarvioinnin tarkoitusta ja arviointiperusteita myös oppilaille.

5.6.2 Sanallisen arvioinnin hyödyllisyys



Kuvio 34. Sanallisen arvioinnin hyödyllisyys (N=17).

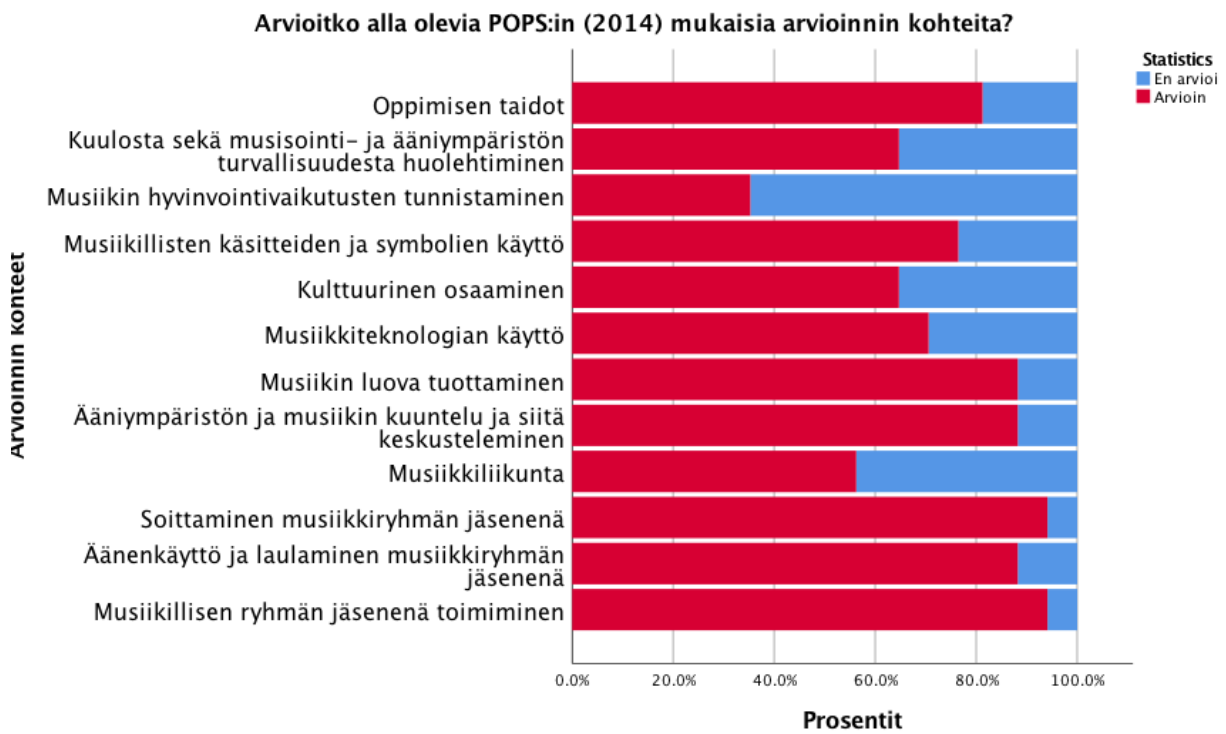
100 % eli kaikki vastanneista opettajista pitivät sanallista arviointia hyödyllisenä. He perustelivat vastauksiaan seuraavasti:

- Sanallinen arviointi on henkilökohtaisempaa.
- Sanallinen arviointi on monipuolisempaa ja sitä kautta saa enemmän palautetta kuin numeroarvioinnista.
- Sanallinen arviointi tukee numeroarviointia.
- Sanallinen arviointi ohjaa oppilasta työskentelyssä eteenpäin.
- Se on armollisempaa taito- ja taideaineissa. Esimerkiksi henkilökohtaisia aiheita, kuten omaa lauluääntä ja mielipiteitä arvioitaessa sanallinen arviointi tuottaa paremmin tulosta.
- Sanallista arviointia on nopea antaa suoraan tehtävän jälkeen.
- Sanallisen arvioinnin kautta voi antaa rohkaisevampaa ja luotettavampaa täsmäpalautetta.
- Suullisen palautteen kautta myös eleistä ja ilmeistä saa enemmän irti.

5.7 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaisten arvioinnin kohteiden arviointi

Kysymyksessä 16 pyysin opettajia kertomaan, arvioivatko he vuoden 2016 käyttöön otetun POPS:in (2014) mukaisia arvioinnin kohteita musiikin oppiaineessa. Opettajat saivat myös

mahdollisuuden kertoa avoimissa kentissä, miten he käytännössä arvioivat kyseisiä arvioinnin kohteita.



Kuvio 35. POPS:in mukaisten arvioinnin kohteiden arviointi (N=17).

Kuviosta 35 voi hyvin havaita, että opettajat arvioivat melko paljon perusopetuksen opetus-suunnitelmassa (2014) mainittuja arvioinnin kohteita. Erityisen paljon opettajat arvioivat seuraavia arvioinnin kohteita:

- ”Musiikillisen ryhmän jäsenenä toimiminen.” (≈94 %)
- ”Soittaminen musiikkiryhmän jäsenenä.” (≈94 %)
- ”Ääniympäristön ja musiikin kuuntelu ja siitä keskusteleminen.” (≈88 %)
- ”Musiikin luova tuottaminen.” (≈ 88 %)
- ”Äänenkäyttö ja laulaminen musiikkiryhmän jäsenenä.” (≈88 %)
- ”Oppimisen taidot.” (≈81 %)
- ”Musiikillisten käsitteiden ja symbolien käyttö.” (≈77 %)

Opettajat arvioivat usein myös seuraavia arvioinnin kohteita:

- ”Musiikkiteknologian käyttö.” (≈71 %)
- ”Kulttuurinen osaaminen.” (≈65 %)

- ”Kuulosta sekä musisointi- ja ääniympäristön turvallisuudesta huolehtiminen.” (≈65 %)
- ”Musiikkiliikunta.” (≈56 %)

Vain yksi arvioinnin kohde keräsi enemmän ”en arvioi” -vastauksia:

- ”Musiikin hyvinvointivaikutusten tunnistaminen.” (≈35 %)

Musiikillisen ryhmän jäsenenä toimiminen

Tämä arvioinnin kohde keräsi avoimeen tekstikenttään paljon vastauksia. Vastauksissa korostuivat termit ”aktiivisuus”, ”asenne”, ”kehittyminen” sekä ”muiden huomioiminen ja auttaminen”. Opettajat arvostivat erityisesti oppilaiden aktiivisuutta sekä kykyä ottaa muut oppilaat huomioon. Arviointimenetelminä korostuivat itsearviointi sekä jatkuva arviointi.

Musiikkiliikunta

Musiikkiliikuntaa arvioidessa opettajat huomioivat oppilaiden aktiivisuutta ja osallistumista, rytmitajua ja sykettä sekä luovuutta.

Musiikin luova tuottaminen

Luovassa tuottamisessa opettajat tarkastelivat seuraavia asioita:

- Oppilaiden aktiivisuutta ja yrittämistä
- Toteutettua luovaa tuotosta ja tuotoksen ideointia sekä huolellisuutta
- Ryhmässä toimimista
- Ohjeiden noudattamista ja tavoitteiden saavuttamista.

Menetelminä opettajat käyttivät itse- ja vertaisarviointia, tallennettujen tuotosten tarkastelua sekä tehtäviä ja GarageBand-kokeita.

Oppimisen taidot

Opettajat arvioivat oppimisen taitoja esimerkiksi tavoitteiden kautta. Opettaja ja oppilaat voivat yhdessä asettaa oppimiselle tavoitteita, ja näiden tavoitteiden saavuttamista voidaan pohtia sekä oppimisprosessin aikana että sen jälkeen. Muita tapoja olivat esimerkiksi arviointikeskustelut, tuntityöskentelyn tarkastelu, kehitysprosessin tarkastelu sekä itsenäisen työskentelyn havainnointi. Osa myös kertoi tarkastelevansa oppimisen taitoja osana muuta osaamista.

Opettajat mainitsivat käyttävänsä arviointimenetelminä itse- ja vertaisarviointia esimerkiksi lukuvuoden alussa ja lopussa, formatiivista palautetta esimerkiksi Wilman kautta sekä sanallista palautetta keskustelujen kautta.

5.8 Arviointia koskevat väittämät

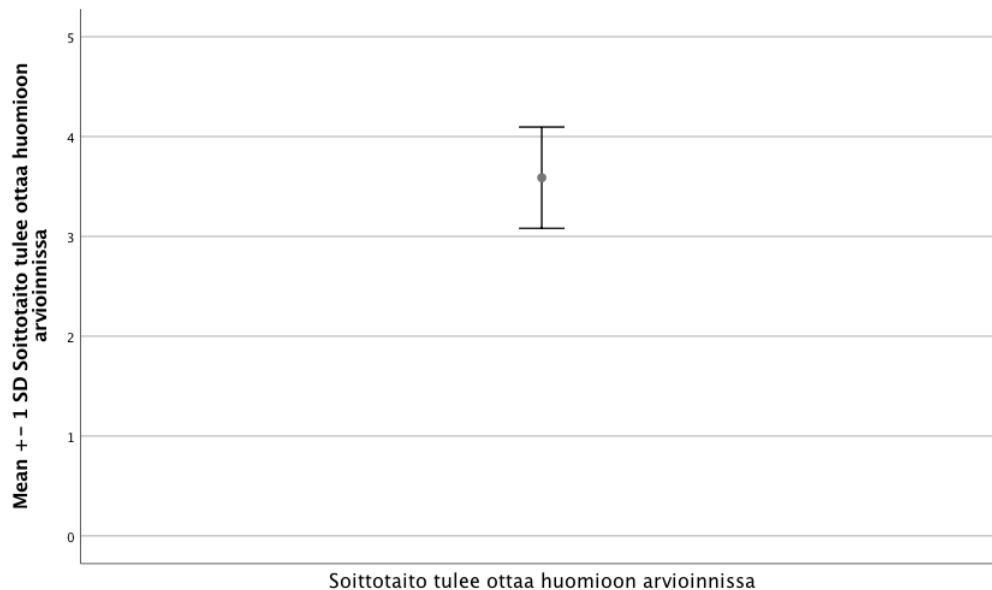
Kysymyksessä 17 esitin arviointia koskevia väittämiä, joiden aiheet liittyivät POPS:in (2014) yleisen arvioinnin osuuteen sekä musiikin oppiaineen arvioinnin osuuteen. Väittämiä oli yhteensä 29 ja teemoittelin ne väliotsikoihin POPS:in arvioinnin osuuksien mukaan. Merkitsin musiikin oppiaineen väliotsikoihin tavoitteet T1-T12 riippuen siitä, mitä tavoitetta arviointiväite koski. Vastausvaihtoehdot olivat yhdestä viiteen Likert-asteikon mukaisesti:

1. Eri mieltä
2. Jokseenkin eri mieltä
3. Jokseenkin samaa mieltä
4. Samaa mieltä
5. En osaa sanoa

Esitän tulokset Error Bar -kuvioiden avulla. Error Bar -kuvioissa harmaa ympyrä janan keskellä tarkoittaa havaintojen keskiarvoa. Jana taas kuvaa keskiarvon keskihajontaa, joka esittää havaintojen keskimääräisen poikkeaman keskiarvosta. Tuen kuviota taulukolla, jossa esitän muuttujien lukumäärän, havaintojen tarkan keskiarvon, moodin, keskiarvon keskihajonnan sekä minimi- ja maksimiarvot. Moodi eli tyyppiarvo tarkoittaa havaintoaineistossa useimmiten esiintyvää arvoa. Minimi- ja maksimiarvot esittävät pienimmän ja suurimman annetun vastauksen.

T3: Ryhmässä soittaminen

Väite 1: Soittotaito tulee ottaa huomioon arvioinnissa.



Kuvio 36. Soittotaito tulee ottaa huomioon arvioinnissa (N=17).

Taulukko 22. Soittotaito tulee ottaa huomioon arvioinnissa (N=17).

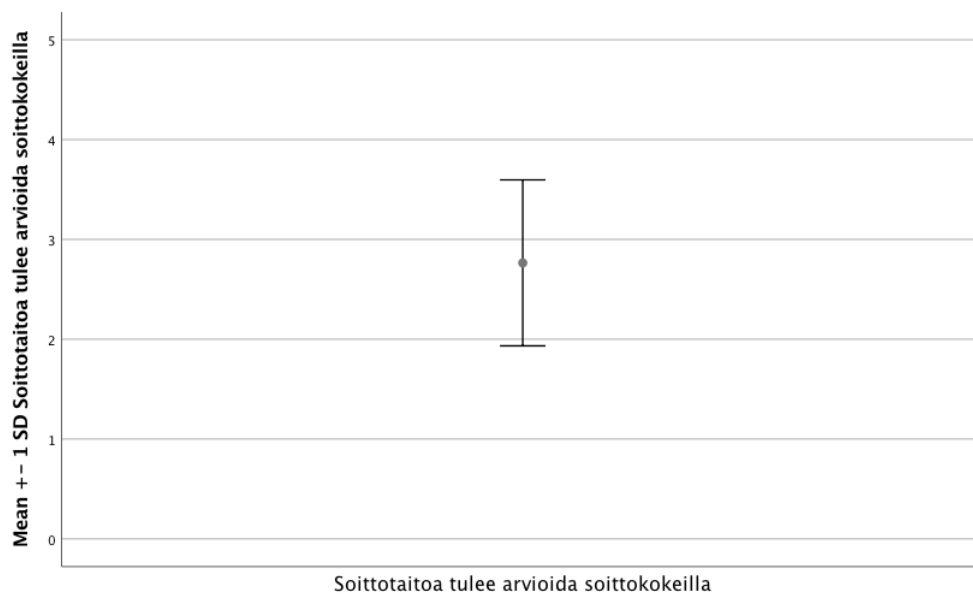
Statistics

Soittotaito tulee ottaa huomioon arvioinnissa

N	Valid	17
	Missing	0
Mean		3.59
Mode		4
Std. Deviation		.507
Minimum		3
Maximum		4

Ensimmäisessä väitteessä keskiarvo muodostuu arvon 3.6 kohdalle ja keskiarvon keskihajonta on 0.5. Hajontaa on vähän, koska vain vastausvaihtoehdot 3 ja 4 saivat vastauksia. Moodi on arvon 4 kohdalla. Keskiarvon ja moodin sekä suhteellisen pienen keskihajonnan perusteella enemmistö opettajista oli samaa mieltä väitteen kanssa, eli soittotaito tulee ottaa arvioinnissa huomioon.

Väite 2: Soittotaitoa tulee arvioida soittokokeilla.



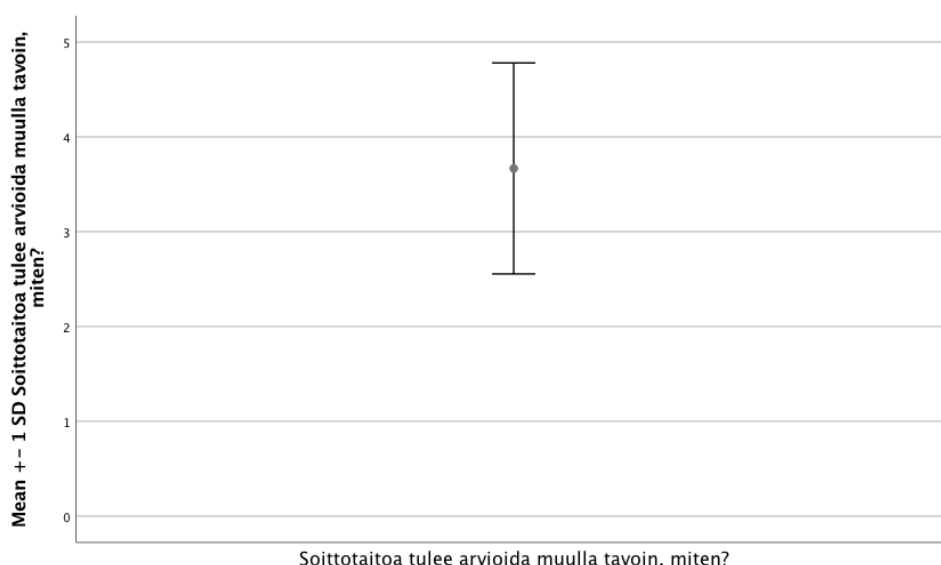
Kuvio 37. Soittotaitoa tulee arvioida soittokokeilla (N=17).

Taulukko 23. Soittotaitoa tulee arvioida soittokokeilla (N=17).

Statistics		
Soittotaitoa tulee arvioida soittokokeilla		
N	Valid	17
	Missing	0
Mean		2.76
Mode		3
Std. Deviation		.831
Minimum		1
Maximum		4

Toisen väittämän keskiarvo on 2.8 ja keskihajonta 0.8. Keskihajonta on suhteellisen suurta, sillä useammat vastausvaihtoehdot saivat tasaisesti vastauksia. Moodi muodostuu arvon 3 kohdalle, joten keskiarvon ja moodin perusteella vastanneet opettajat ovat jokseenkin samaa mieltä väittämän kanssa. Soittotaitoa tulee siis jokseenkin arvioida soittokokeilla.

Väite 3: Soittotaitoa tulee arvioida muulla tavoin, miten?



Kuvio 38. Soittotaitoa tulee arvioida muulla tavoin, miten? (N=15).

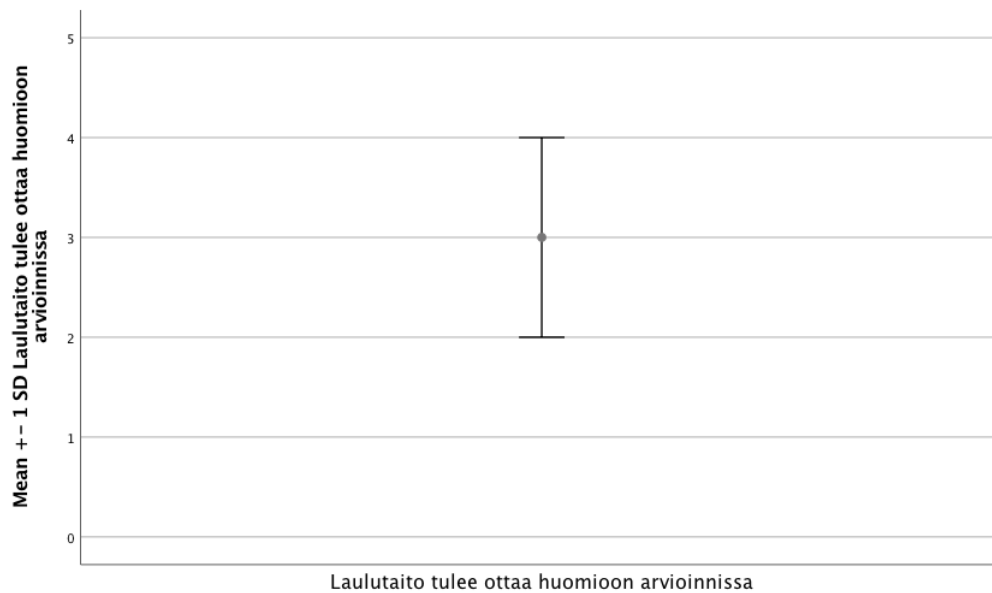
Taulukko 24. Soittotaitoa tulee arvioida muulla tavoin, miten? (N=15).

Statistics		
Soittotaitoa tulee arvioida muulla tavoin, miten?		
N	Valid	15
	Missing	2
Mean		3.67
Mode		3
Std. Deviation		1.113
Minimum		1
Maximum		5

Kaksi opettajaa jätti vastaamatta kolmanteen väitteeseen, joten tämä vaikuttaa jonkin verran tuloksiin. Keskiarvo muodostuu kohtaan 3.7 ja keskihajonta on 1.1. Moodi on arvon 3 kohdalla. Keskihajonta on suhteellisen suurta ja jokainen vastausvaihtoehto sai joitakin vastauksia. Eniten vastauksia moodin mukaan siis kertyi ”jokseenkin samaa mieltä” -vastaukselle, joten enemmistön mielestä soittotaitoa tulee jokseenkin arvioida muulla tavoin. Opettajat kertoivat avoimessa vastauskentässä arvioivansa soittotaitoa esimerkiksi havainnoimalla oppilaita soittotilanteissa. Havainnointitilanteissa opettajat kertoivat kiinnittävänsä huomiota erityisesti aktiivisuuteen ja osallistumiseen. Muita arviointikeinoja olivat muun muassa vapaaehtoinen soittokoe sekä harjoittelupäiväkirja.

T2: Äänenkäyttö ja ryhmässä laulaminen

Väite 4: Laulutaito tulee ottaa huomioon arvioinnissa.



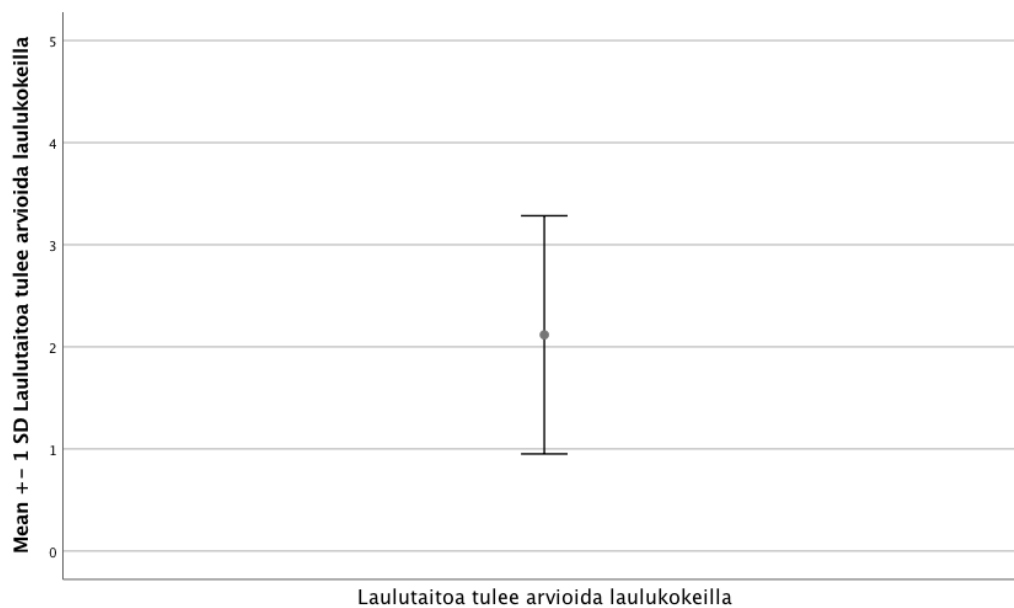
Kuvio 39. Laulutaito tulee ottaa huomioon arvioinnissa (N=17).

Taulukko 25. Laulutaito tulee ottaa huomioon arvioinnissa (N=17).

Statistics		
Laulutaito tulee ottaa huomioon arvioinnissa		
N	Valid	17
	Missing	0
Mean		3.00
Mode		3
Std. Deviation		1.000
Minimum		1
Maximum		4

Neljännessä väitteessä keskiarvo on tasan 3 ja keskihajonta 1.0. Moodi on myös arvon 3 kohdalla. Hajonnan suuruudesta huolimatta enemmistö on keskiarvon ja moodin mukaan jokseenkin samaa mieltä väitteen kanssa. Laulutaito tulee siis jokseenkin ottaa huomioon arvioinnissa.

Väite 5: Laulutaitoa tulee arvioida laulukokeilla.



Kuvio 40. Laulutaitoa tulee arvioida laulukokeilla (N=17).

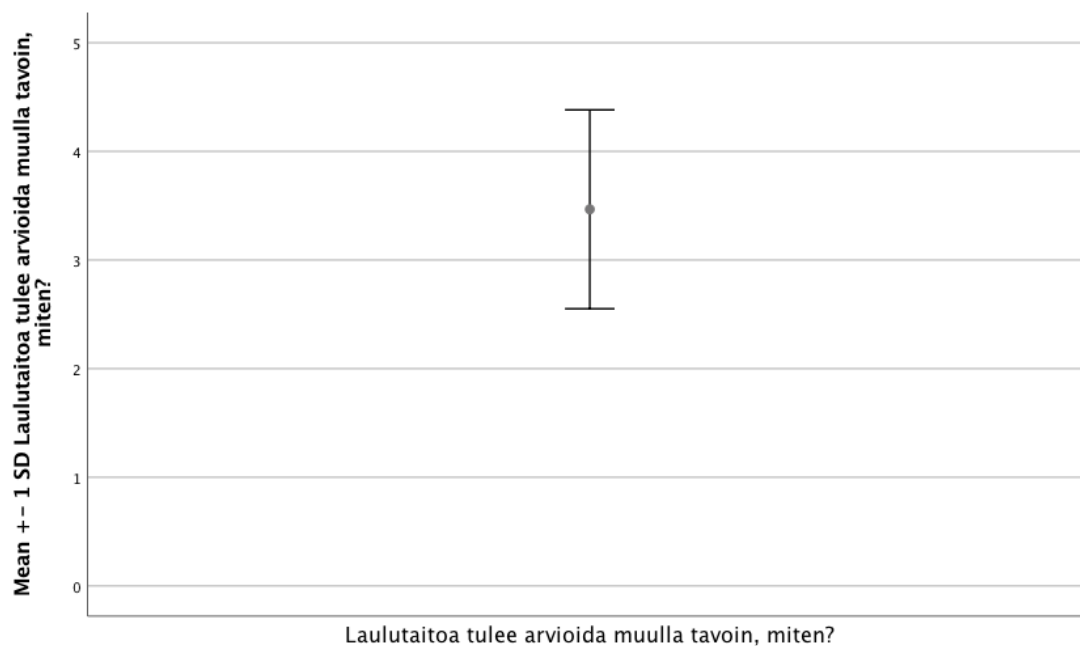
Taulukko 26. Laulutaitoa tulee arvioida laulukokeilla (N=17).

Statistics		
Laulutaitoa tulee arvioida laulukokeilla		
N	Valid	17
	Missing	0
Mean		2.12
Mode		1 ^a
Std. Deviation		1.166
Minimum		1
Maximum		5

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

Väitteessä viisi keskiarvo on 2.1 ja keskihajonta 1.2. Keskihajonnan suuruudesta ja havaintoaineiston pienyydestä johtuen moodille muodostuu kaksi arvoa, joista pienempi on 1 ja suurempi 2. Myös muut vastausvaihtoehdot saivat ääniä. Opettajista suurin osa on väitteen kanssa joko eri mieltä tai jokseenkin eri mieltä. Laulutaidon arviointia laulukokeilla ei pidetä siis kovin hyvänä asiana.

Väite 6: Laulutaitoa tulee arvioida muulla tavoin, miten?



Kuvio 41. Laulutaitoa tulee arvioida muulla tavoin, miten? (N=15).

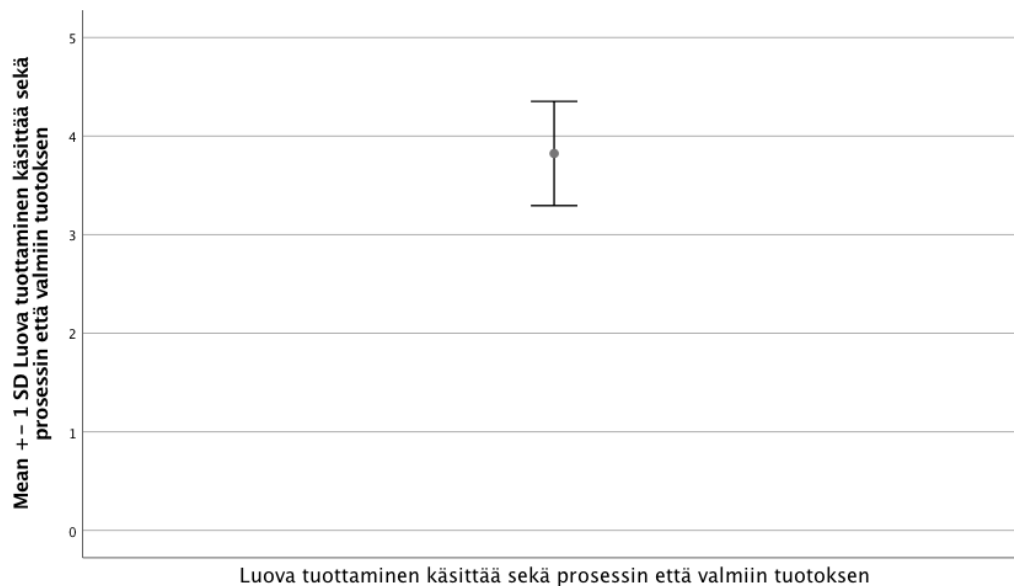
Taulukko 27. Laulutaitoa tulee arvioida muulla tavoin, miten? (N=15).

Statistics		
Laulutaitoa tulee arvioida muulla tavoin, miten?		
N	Valid	15
	Missing	2
Mean		3.47
Mode		4
Std. Deviation		.915
Minimum		1
Maximum		5

Väitteeseen kuusi vastasi 15 opettajaa. Keskiarvo sijoittuu arvoon 3.5 ja keskihajonta on 0.9. Moodin arvo on 4. Hajonnan suuruudesta huolimatta opettajat olivat siis keskimäärin samaa mieltä väitteen kanssa, eli laulutaitoa tulisi arvioida muulla tavoin. Avoimessa vastauskentässä vastaajat kertoivat arvioivansa laulutaitoa vapaaehtoisilla laulukokeilla, havainnoimalla oppilaiden aktiivisuutta, lauluintoa ja harjoittelun määrää sekä yksin että ryhmässä sekä havainnoimalla oppilaiden äänenkäyttöä sekä kykyä laulaa stemmoja.

T6: Musiikin luova tuottaminen

Väite 7: Luova tuottaminen käsittää sekä prosessin että valmiin tuotoksen.



Kuvio 42. Luova tuottaminen käsittää sekä prosessin että valmiin tuotoksen (N=17).

Taulukko 28. Luova tuottaminen käsittää sekä prosessin että valmiin tuotoksen (N=17).

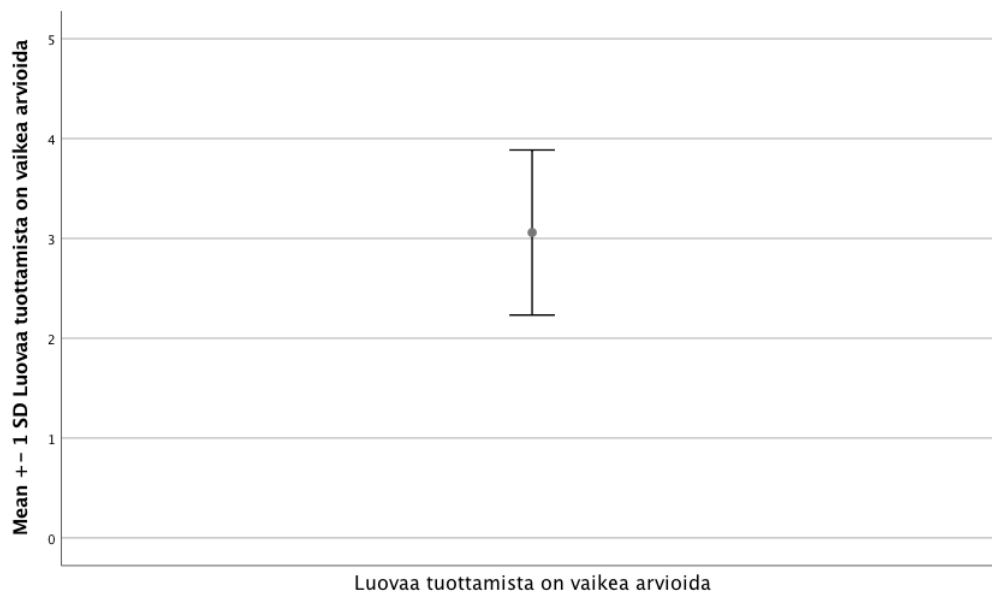
Statistics

Luova tuottaminen käsittää sekä prosessin että valmiin tuotoksen

N	Valid	17
	Missing	0
Mean		3.82
Mode		4
Std. Deviation		.529
Minimum		3
Maximum		5

Seitsemäs väite keräsi keskiarvokseen arvon 3.8 ja keskihajonnaksi muodostui 0.5. Moodi on arvossa 4. Suhteellisen pienen keskihajonnan sekä keskiarvon ja moodin perusteella enemmistö oli väitteen kanssa samaa mieltä. Opettajien mielestä luova tuottaminen käsittää sekä prosessin että valmiin tuotoksen.

Väite 8: Luovaa tuottamista on vaikea arvioida.



Kuvio 43. Luovaa tuottamista on vaikea arvioida (N=17).

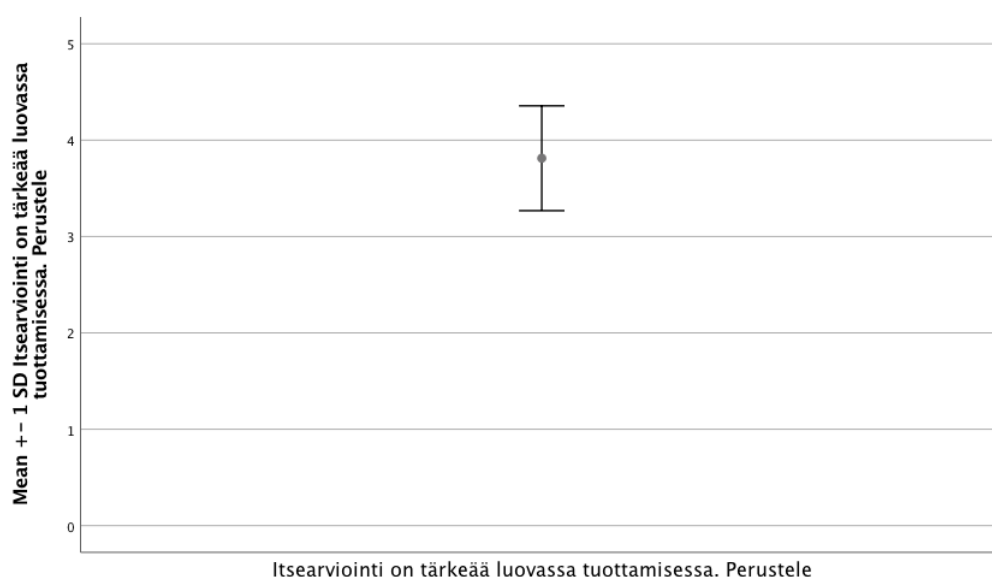
Taulukko 29. Luovaa tuottamista on vaikea arvioida (N=17).

Statistics		
Luovaa tuottamista on vaikea arvioida		
N	Valid	17
	Missing	0
Mean		3.06
Mode		3 ^a
Std. Deviation		.827
Minimum		2
Maximum		4

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

Väittämän kahdeksan kohdalla keskiarvo sijoittuu arvoon 3.1 ja keskihajonta on 0.8. Moodi saa kaksi arvoa, joista pienempi on 3 ja suurempi 4. Keskiarvon ja moodien perusteella opettajat olivat väitteen kanssa jokseenkin samaa mieltä sekä samaa mieltä. Luovan tuottamisen arviointia pidetään siis suhteellisen vaikeana.

Väite 9: Itsearviointi on tärkeää luovassa tuottamisessa. Perustele.



Kuvio 44. Itsearviointi on tärkeää luovassa tuottamisessa. Perustele (N=16).

Taulukko 30. Itsearviointi on tärkeää luovassa tuottamisessa. Perustele (N=16).

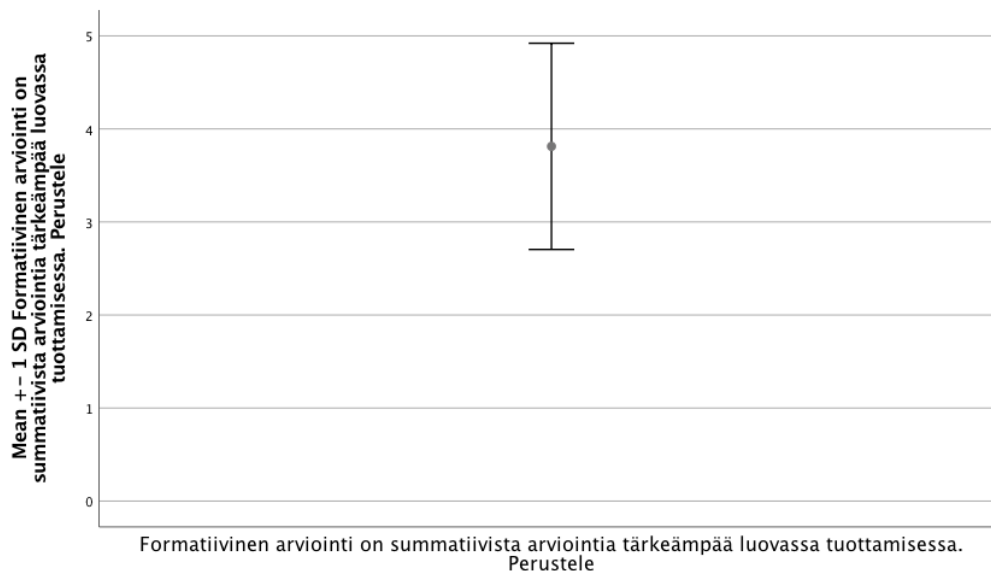
Statistics		
Itsearviointi on tärkeää luovassa tuottamisessa. Perustele		
N	Valid	16
	Missing	1
Mean		3.81
Mode		4
Std. Deviation		.544
Minimum		2
Maximum		4

16 opettajaa vastasi väitteeseen yhdeksän muodostaen keskiarvoksi 3.8 ja keskihajonnaksi 0.5. Useimmiten vastattu arvo oli 4. Keskihajonnan ollessa suhteellisen pientä voidaan todeta, että suurin osa opettajista oli samaa mieltä väitteen kanssa. Opettajat pitävät itsearviointia tärkeänä luovassa tuottamisessa. Perusteluja itsearviointin tärkeydelle kertyi runsaasti:

- Oppilas voi arvioida luovaa prosessia ja sen onnistumista paremmin.
- Itsearviointi avaa oppilaan kokemuksia ja oppimista ja työstää eteenpäin oppilaan tekemää luovaa työtä.
- Itsearviointin kautta myös opettaja saa kuvan siitä, mitä oppilas on prosessin aikana tehnyt ja miten. Opettaja saa myös tietoa siitä, miten oppilas arvioi itse omaa tekemistään.

- Itsearviointi kehittää itsekritiikkiä.
- ”Luova toiminta on oman oppimisen havainnointia parhaillaan”.
- ”Prosessin läpiviemisessä oma osuus ja osallistuminen ovat tärkeitä ymmärtää”.
- ”Prosessin arviointi voidaan vakuuttavasti toteuttaa itsearviolla”.
- Itsearviointia voi suunnata kysymysten avulla siten, että oppilas oppii havainnoimaan prosessia ja oppimistaan prosessin aikana.
- Luova tuottaminen on henkilökohtainen prosessi.
- Itselle asetettuja tavoitteita on hyvä välillä pysähtyä miettimään.

Väite 10: Formatiivinen arviointi on summatiivista arviointia tärkeämpää luovassa tuottamisessa. Perustele.



Kuvio 45. Formatiivinen arviointi on summatiivista arviointia tärkeämpää luovassa tuottamisessa. Perustele (N=16).

Taulukko 31. Formatiivinen arviointi on summatiivista arviointia tärkeämpää luovassa tuottamisessa. Perustelee (N=16).

Statistics

Formatiivinen arviointi on summatiivista arviointia tärkeämpää luovassa tuottamisessa. Perustelee

N	Valid	16
	Missing	1
Mean		3.81
Mode		3 ^a
Std. Deviation		1.109
Minimum		1
Maximum		5

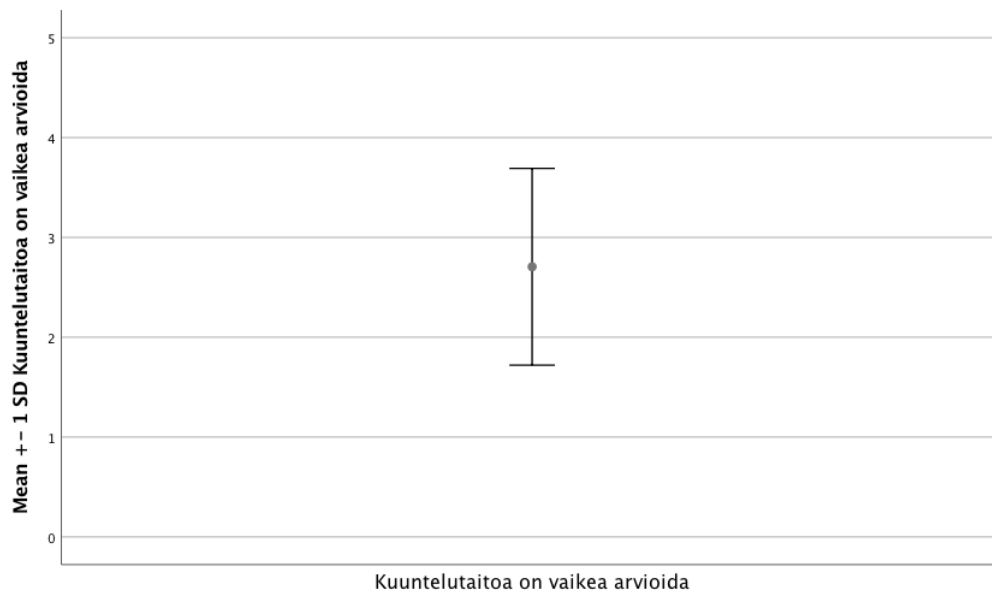
a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

Väitteessä 10 keskiarvo on 3.8 ja keskihajonta 1.1. Moodi muodostuu arvoille 3, 4 ja 5. Tämän väitteen kohdalla keskihajonta oli melko suurta, joten opettajat antoivat saman verran ääniä kolmelle eri vastaukselle. Opettajat olivat väittämän kanssa jokseenkin samaa mieltä sekä samaa mieltä ja osa ei osannut vastata tähän väittämään. Vastaajat perustelivat samaa mieltä olevia näkemyksiään seuraavasti:

- Koko aika luovassa tuottamisessa on oppimista.
- ”Luovuudessa ei ole koskaan valmis tai täydellinen”.
- Sanallisen arvioinnin kautta pääsee syvemmälle luovaan prosessiin sekä prosessin vaiheisiin, jolloin palautetta on helpompi miettiä.
- Formatiivinen arviointi edistää paremmin prosessin kulkua.
- Formatiivinen arviointi kannustaa paremmin luovaan työhön.

T5: Ääniympäristön ja musiikin kuuntelu

Väite 11: Kuuntelutaitoa on vaikea arvioida.



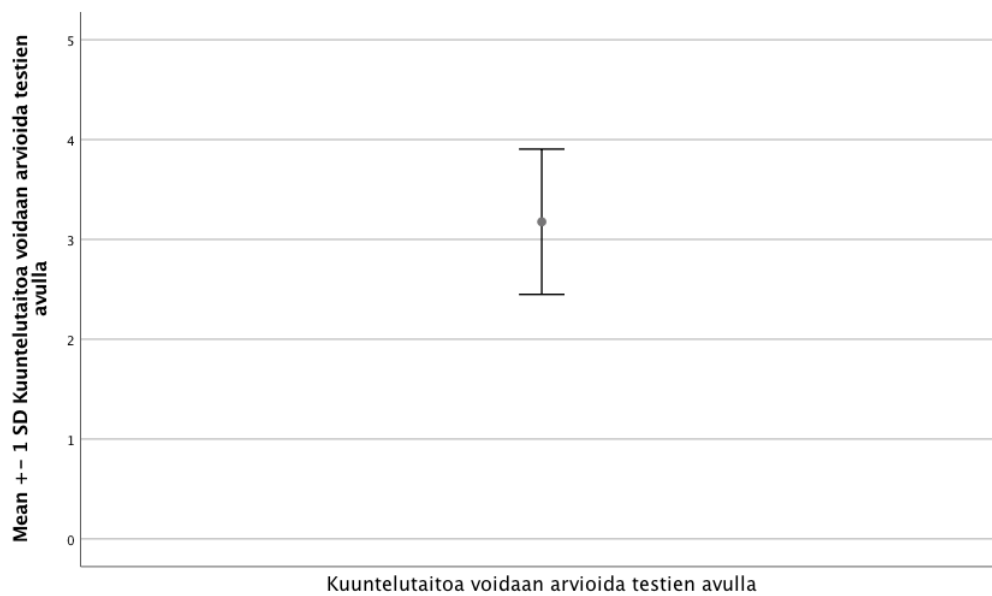
Kuvio 46. Kuuntelutaitoa on vaikea arvioida (N=17).

Taulukko 32. Kuuntelutaitoa on vaikea arvioida (N=17).

Statistics		
Kuuntelutaitoa on vaikea arvioida		
N	Valid	17
	Missing	0
Mean		2.71
Mode		3
Std. Deviation		.985
Minimum		1
Maximum		4

Väitteen 11 kohdalla keskiarvo on arvossa 2.7 ja keskiarvon keskihajonta 1.0, eli vaihtoehdot yhdestä neljään saivat melko tasaisesti vastauksia. Eniten vastattu vaihtoehto moodin mukaan oli ”jokseenkin samaa mieltä”. Vastanneiden opettajien mielestä kuuntelutaitoa on keskimäärin jokseenkin vaikea arvioida.

Väite 12: Kuuntelutaitoa voidaan arvioida testien avulla.



Kuvio 47. Kuuntelutaitoa voidaan arvioida testien avulla (N=17).

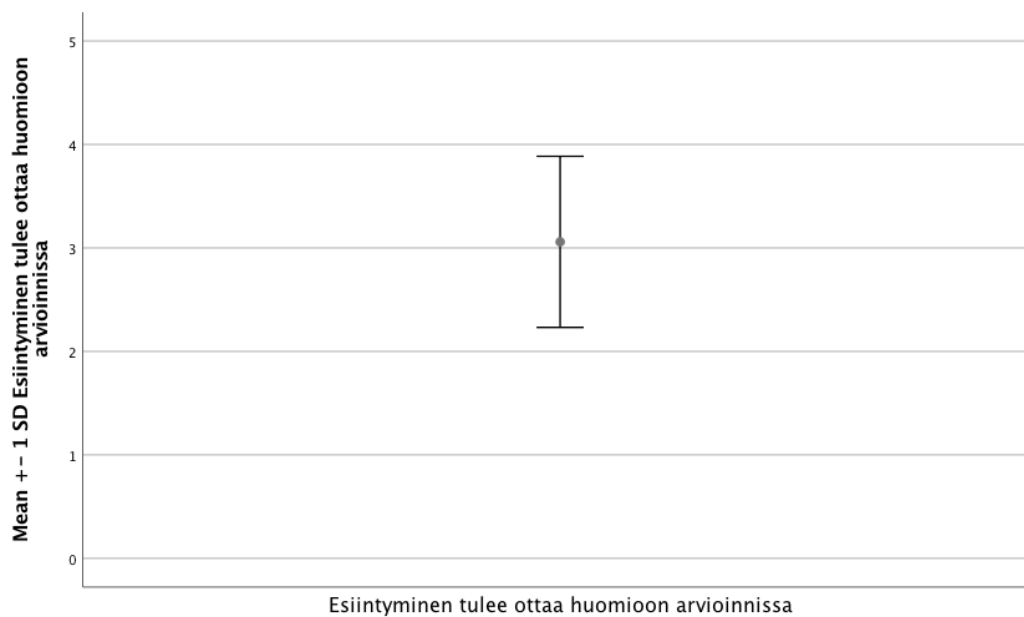
Taulukko 33. Kuuntelutaitoa voidaan arvioida testien avulla (N=17).

Statistics		
Kuuntelutaitoa voidaan arvioida testien avulla		
N	Valid	17
	Missing	0
Mean		3.18
Mode		3
Std. Deviation		.728
Minimum		2
Maximum		5

Väitteen 12 vastausten keskiarvo sijoittuu arvoon 3.2 ja keskiarvon keskihajonta on 0.7. Moodi on arvossa 3. Keskihajonta on kohtalaista, mutta keskiarvon ja moodin mukaan suurin osa vastaajista oli sitä mieltä, että kuuntelutaitoa voidaan jokseenkin arvioida testien avulla.

T1: Musiikillisessa ryhmässä toimiminen

Väite 13: Esiintyminen tulee ottaa huomioon arvioinnissa.



Kuvio 48. Esiintyminen tulee ottaa huomioon arvioinnissa (N=17).

Taulukko 34. Esiintyminen tulee ottaa huomioon arvioinnissa (N=17).

Statistics		
Esiintyminen tulee ottaa huomioon arvioinnissa		
N	Valid	17
	Missing	0
Mean		3.06
Mode		3
Std. Deviation		.827
Minimum		1
Maximum		4

Väitteessä 13 keskiarvo on arvon 3.1 kohdalla ja keskiarvon keskihajonta on 0.8. Moodin mukaan useimmin esiintyvä arvo on 3, eli vastanneet opettajat ovat jokseenkin samaa mieltä väitteen kanssa.

Väite 14: Oppilaan asenne muita ryhmän jäseniä kohtaan tulee ottaa huomioon arvioinnissa.



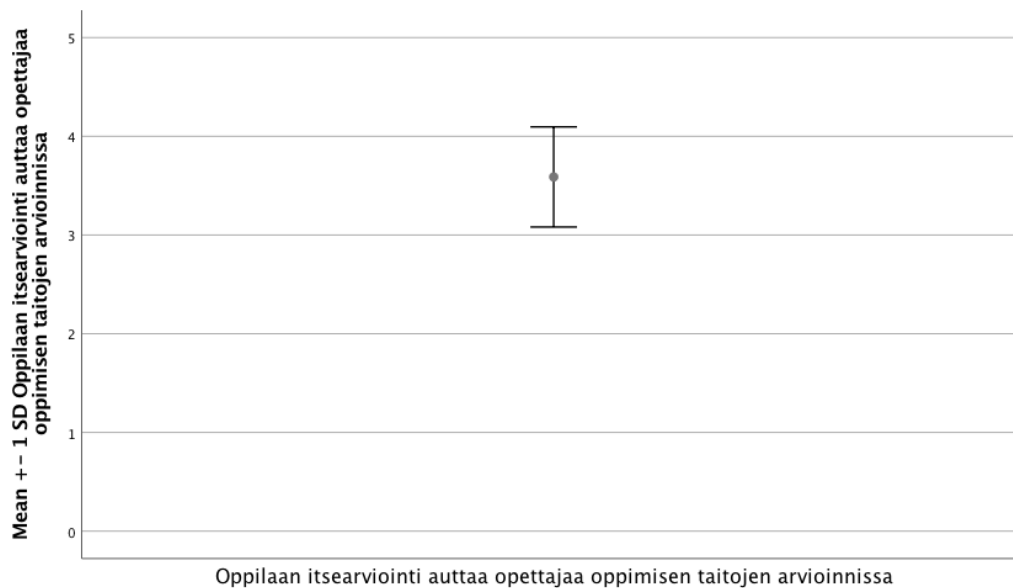
Kuvio 49. Oppilaan asenne muita ryhmän jäseniä kohtaan tulee ottaa huomioon arvioinnissa (N=17).

Taulukko 35. Oppilaan asenne muita ryhmän jäseniä kohtaan tulee ottaa huomioon arvioinnissa (N=17).

Statistics		
Oppilaan asenne muita ryhmän jäseniä kohtaan tulee ottaa huomioon arvioinnissa		
N	Valid	17
	Missing	0
Mean		3.82
Mode		4
Std. Deviation		.529
Minimum		3
Maximum		5

Väitteen 14 kohdalla keskihajonta on melko pientä (0.5) ja keskiarvo on arvon 3.8 kohdalla. Moodin mukaan vastaajat antoivat eniten arvon 4 vastauksia, joten vastanneiden opettajien mielestä oppilaan asenne muita ryhmän jäseniä kohtaan tulee ottaa huomioon arvioinnissa.

Väite 15: Oppilaan itsearviointi auttaa opettajaa oppimisen taitojen arvioinnissa.



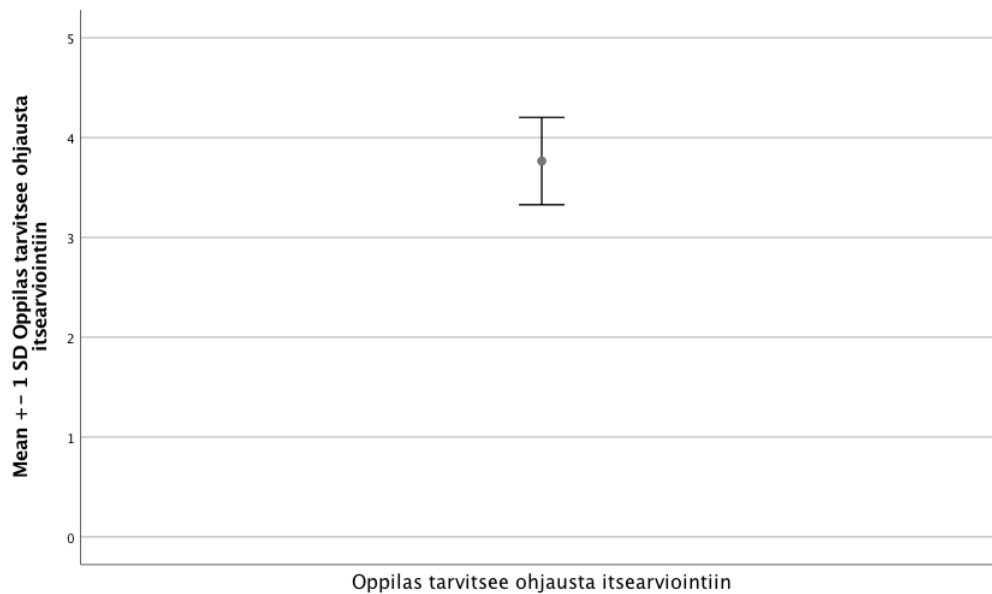
Kuvio 50. Oppilaan itsearviointi auttaa opettajaa oppimisen taitojen arvioinnissa (N=17).

Taulukko 36. Oppilaan itsearviointi auttaa opettajaa oppimisen taitojen arvioinnissa (N=17).

Statistics		
Oppilaan itsearviointi auttaa opettajaa oppimisen taitojen arvioinnissa		
N	Valid	17
	Missing	0
Mean		3.59
Mode		4
Std. Deviation		.507
Minimum		3
Maximum		4

Väite 15 keräsi vain ”jokseenkin samaa mieltä” sekä ”samaa mieltä” -vastauksia, joten keskiarvon keskihajonta oli melko pientä (0.5). Keskiarvo sijoittuu arvolle 3.6 ja eniten opettajat vastasivat moodin mukaan arvon 4 vastauksia. Vastanneiden opettajien mukaan siis oppilaan itsearviointi auttaa opettajaa oppimisen taitojen arvioinnissa.

Väite 16: Oppilas tarvitsee ohjausta itsearviointiin.



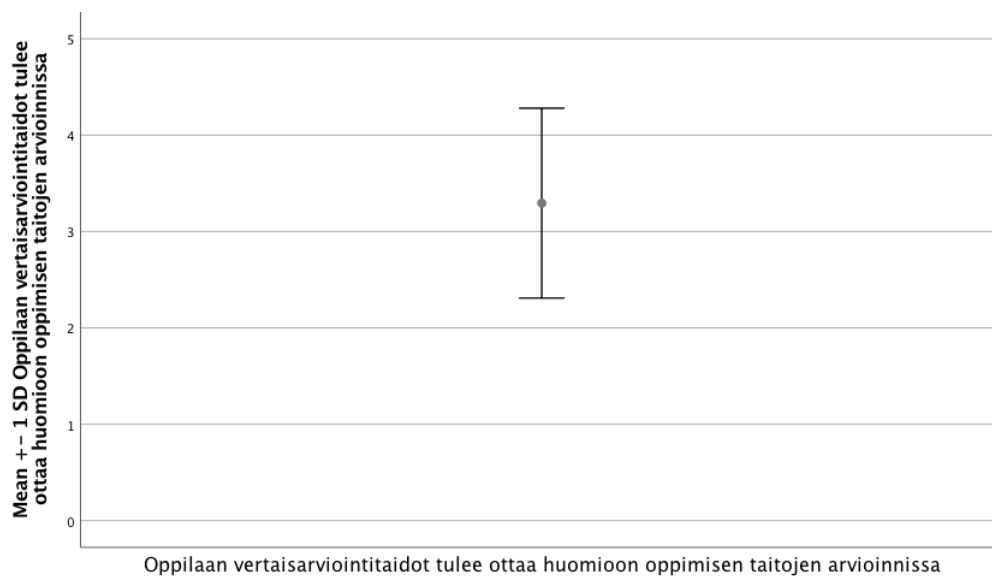
Kuvio 51. Oppilas tarvitsee ohjausta itsearviointiin (N=17).

Taulukko 37. Oppilas tarvitsee ohjausta itsearviointiin (N=17).

Statistics		
Oppilas tarvitsee ohjausta itsearviointiin		
N	Valid	17
	Missing	0
Mean		3.76
Mode		4
Std. Deviation		.437
Minimum		3
Maximum		4

Väite 16 keräsi myös vain vastauksia kolme ja neljä, eli keskiarvon keskihajonta oli pientä (0.4). Keskiarvo muodostui arvon 3.8 kohdalle, ja suurin osa vastauksista kertyi arvolle 4. Vastanneet opettajat olivat siis keskimäärin samaa mieltä väitteen kanssa, eli oppilas tarvitsee ohjausta itsearviointiin.

Väite 17: Oppilaan vertaisarviointitaidot tulee ottaa huomioon oppimisen taitojen arvioinnissa.



Kuvio 52. Oppilaan vertaisarviointitaidot tulee ottaa huomioon oppimisen taitojen arvioinnissa (N=17).

Taulukko 38. Oppilaan vertaisarviointitaidot tulee ottaa huomioon oppimisen taitojen arvioinnissa (N=17).

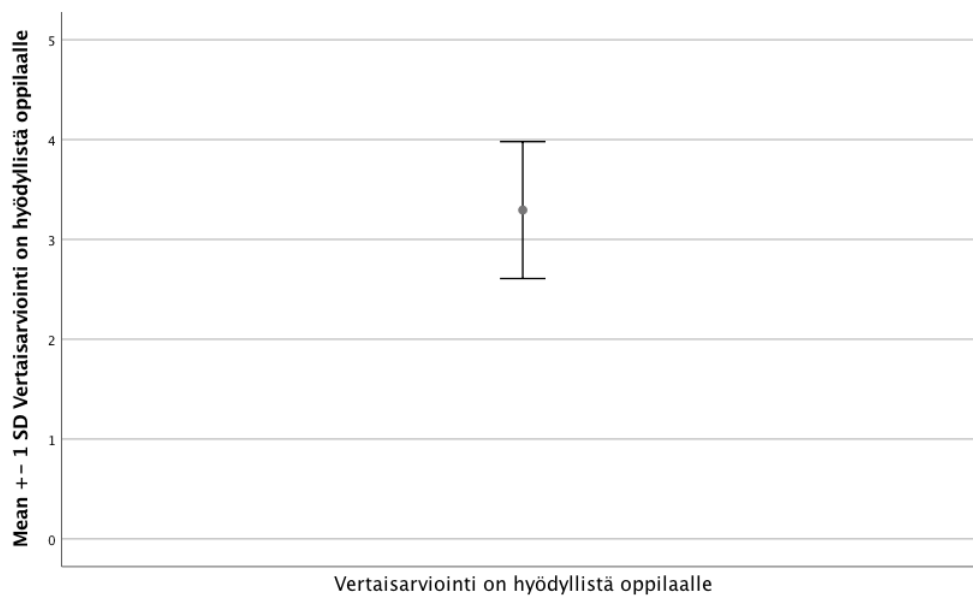
Statistics

Oppilaan vertaisarviointitaidot tulee ottaa huomioon oppimisen taitojen arvioinnissa

N	Valid	17
	Missing	0
Mean		3.29
Mode		3
Std. Deviation		.985
Minimum		2
Maximum		5

Väitteen 17 keskiarvo on 3.3 ja keskihajonta on suurta (1.0), sillä vastauksia tuli melko tasaisesti arvosta kaksi arvoon viisi asti. Opettajat antoivat moodin mukaan eniten ”jokseenkin samaa mieltä” -vastauksia, joten vastaajat olivat keskimäärin sitä mieltä, että oppilaan vertaisarviointitaidot tulee jokseenkin ottaa huomioon oppimisen taitojen arvioinnissa.

Väite 18: Vertaisarviointi on hyödyllistä oppilaalle.



Kuvio 53. Vertaisarviointi on hyödyllistä oppilaalle (N=17).

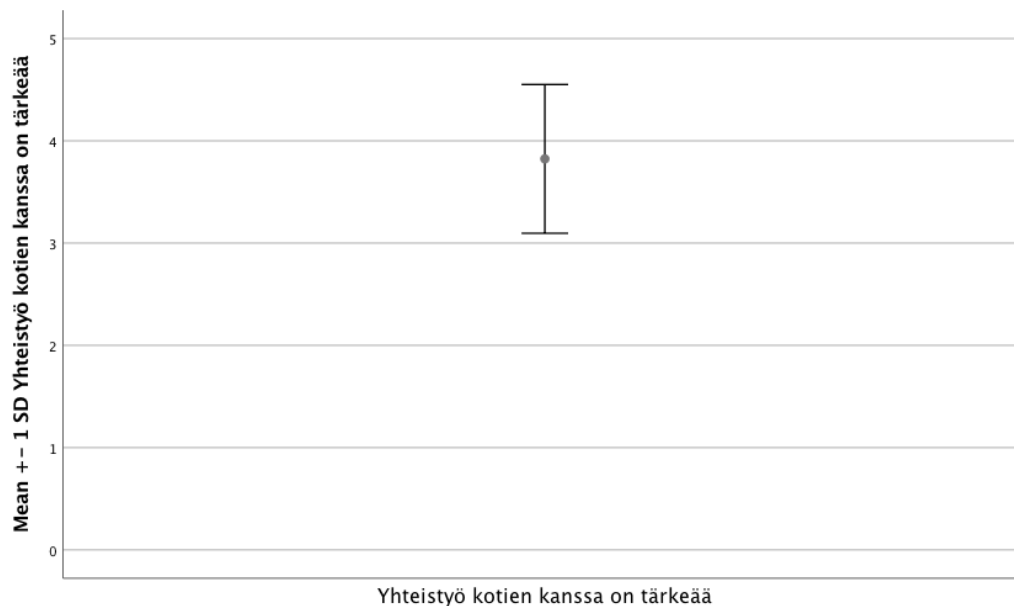
Taulukko 39. Vertaisarviointi on hyödyllistä oppilaalle (N=17).

Statistics		
Vertaisarviointi on hyödyllistä oppilaalle		
N	Valid	17
	Missing	0
Mean		3.29
Mode		3
Std. Deviation		.686
Minimum		2
Maximum		4

Väitteen 18 keskiarvo muodostuu arvon 3.3 kohdalle, ja keskihajonta on 0.7. Arvoja esiintyy kahden ja neljän väliltä. Moodin mukaan useimmin esiintyvä arvo on kolme, joten keskimäärin opettajat olivat sitä mieltä, että vertaisarviointi on jokseenkin hyödyllistä oppilaalle.

Yhteistyö kotien kanssa

Väite 19: Yhteistyö kotien kanssa on tärkeää.



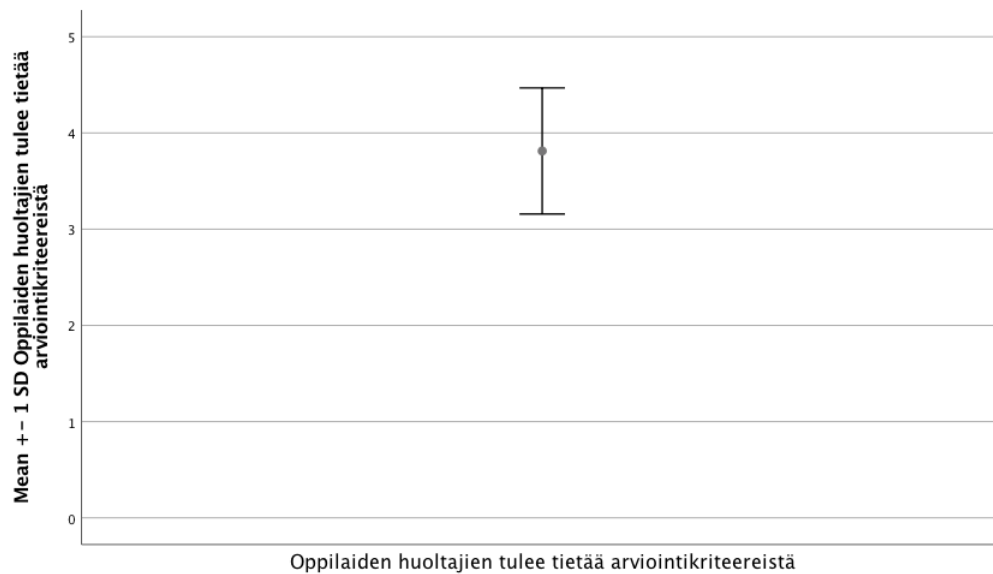
Kuvio 54. Yhteistyö kotien kanssa on tärkeää (N=17).

Taulukko 40. Yhteistyö kotien kanssa on tärkeää (N=17).

Statistics		
Yhteistyö kotien kanssa on tärkeää		
N	Valid	17
	Missing	0
Mean		3.82
Mode		4
Std. Deviation		.728
Minimum		2
Maximum		5

Väitteen 19 keskiarvo on kohdalla 3.8 ja keskihajonta on 0.7. Taulukon 33 mukaan moodi sijoittuu arvoon neljä, joten keskiarvon ja moodin perusteella suurin osa opettajista oli sitä mieltä, että yhteistyö kotien kanssa on tärkeää.

Väite 20: Oppilaiden huoltajien tulee tietää arviointikriteereistä.



Kuvio 55. Oppilaiden huoltajien tulee tietää arviointikriteereistä (N=16).

Taulukko 41. Oppilaiden huoltajien tulee tietää arviointikriteereistä (N=16).

Statistics

Oppilaiden huoltajien tulee tietää arviointikriteereistä

N	Valid	16
	Missing	1
Mean		3.81
Mode		4
Std. Deviation		.655
Minimum		2
Maximum		5

Väitteen 20 kohdalla keskiarvo on 3.8 ja keskiarvon keskihajonta on 0.7. Moodin mukaan käytetyin arvo on neljä, joten keskiarvon ja moodin mukaan opettajat olivat keskimäärin samaa mieltä väitteen kanssa. Oppilaiden huoltajien tulee siis tietää arviointikriteereistä.

Opetussuunnitelma

Väite 21: Arviointia on vaikea toteuttaa opetussuunnitelman pohjalta. Jos olet samaa mieltä, perustele.



Kuvio 56. Arviointia on vaikea toteuttaa opetussuunnitelman pohjalta. Jos olet samaa mieltä, perustele (N=16).

Taulukko 42. Arviointia on vaikea toteuttaa opetussuunnitelman pohjalta. Jos olet samaa mieltä, perustele (N=16).

Statistics

Arviointia on vaikea toteuttaa opetussuunnitelman pohjalta. Jos olet samaa mieltä, perustele

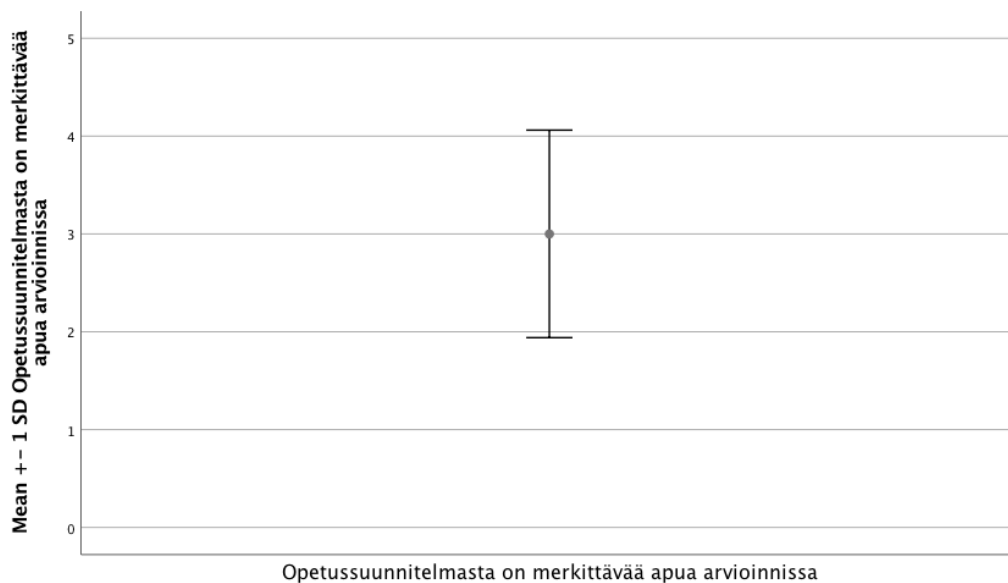
N	Valid	16
	Missing	1
Mean		2.50
Mode		2 ^a
Std. Deviation		1.211
Minimum		1
Maximum		4

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

Kuvion 56 mukaan väitteen 21 keskiarvo on arvon 2.5 kohdalla ja keskihajonta on taulukon 35 mukaan suurta (1.2). Tämä vaikuttaa siihen, että moodeja muodostuu yhden sijasta kaksi. Pienin moodi on arvon kaksi kohdalla ja suurin arvon neljä kohdalla. Yhtä keskimäärin yleistä mielipidettä ei siis synny vaan osa on väitteen kanssa jokseenkin eri mieltä ja osa samaa mieltä. Samaa mieltä olleiden opettajien perusteluissa nousivat esille seuraavat asiat:

- POPS:in toteuttamiseen vaikuttavat esimerkiksi oppilaat (ylisuuret ryhmät ja erityistarpeet) ja resurssit (teknologian puute).
- Arviointiperusteet voisivat olla selkeät jokaiselle numerolle.
- Työkokemuksen vähäisyys vaikeuttaa arvioimista opetussuunnitelman pohjalta.
- Taito- ja taideaineita ei arvioida alakoulussa numeerisesti, joten oppilaiden osaamisessa on suuriakin aukkoja tultaessa yläkouluun.
- Kriteerien pitäisi olla yksityiskohtaisempia, sillä väljiä kriteereitä voi tulkita hyvin eri tavoin.

Väite 22: Opetussuunnitelmasta on merkittävää apua arvioinnissa.



Kuvio 57. Opetussuunnitelmasta on merkittävää apua arvioinnissa (N=17).

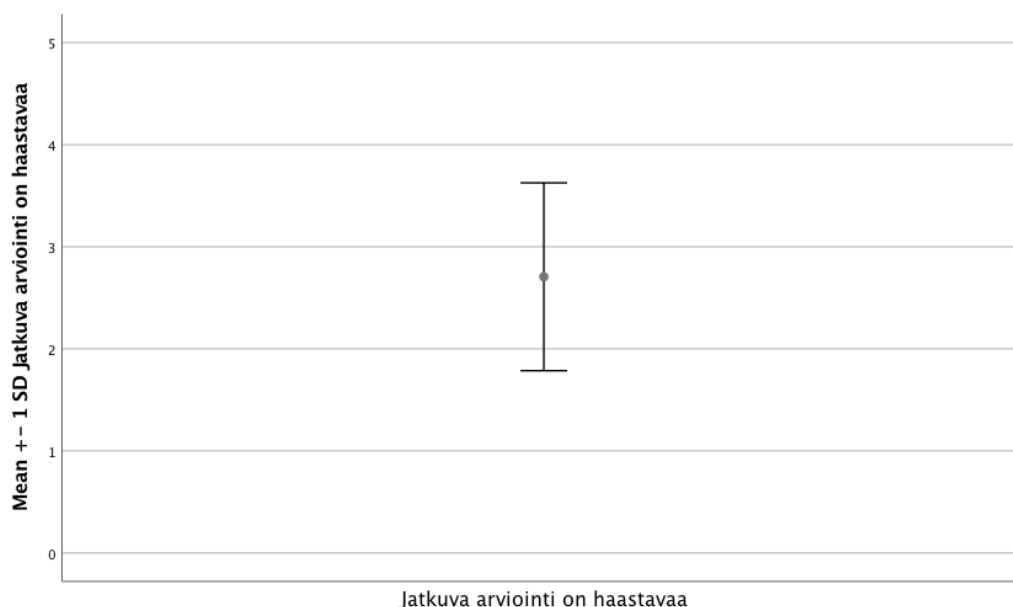
Taulukko 43. Opetussuunnitelmasta on merkittävää apua arvioinnissa (N=17).

Statistics		
Opetussuunnitelmasta on merkittävää apua arvioinnissa		
N	Valid	17
	Missing	0
Mean		3.00
Mode		4
Std. Deviation		1.061
Minimum		1
Maximum		4

Väitteen 22 kohdalla keskiarvo on tasan 3 ja keskiarvon keskihajonta on suurta (1.1). Moodi on taulukon 36 mukaan arvossa 4. Moodi huomioon ottaen opettajat ovat vastanneet eniten olevansa samaa mieltä väitteen kanssa, eli opetussuunnitelmasta on merkittävää apua arvioinnissa.

Lukuvuoden aikainen arviointi

Väite 23: Jatkuva arviointi on haastavaa.



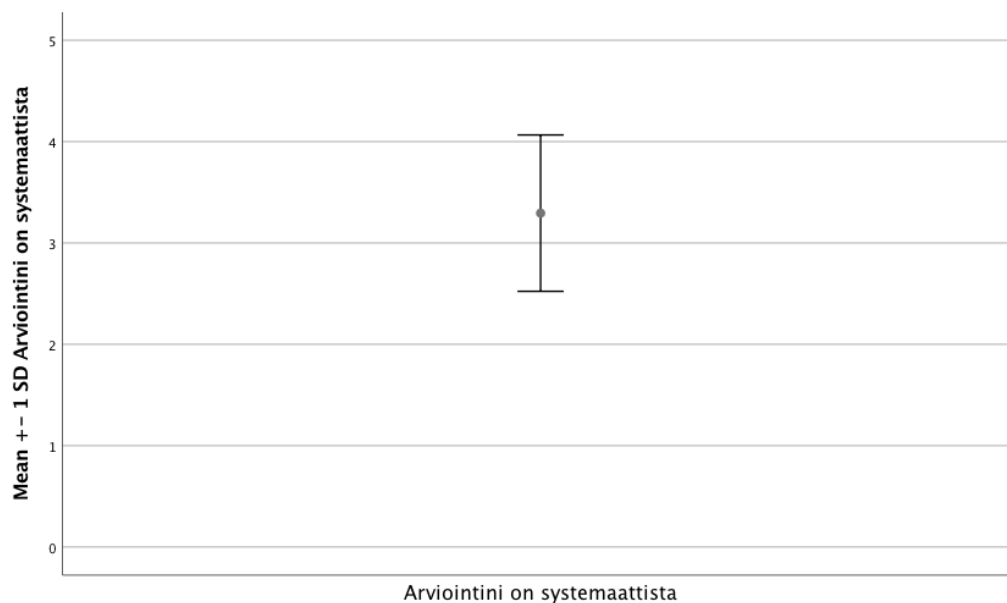
Kuvio 58. Jatkuva arviointi on haastavaa (N=17).

Taulukko 44. Jatkuva arviointi on haastavaa (N=17).

Statistics		
Jatkuva arviointi on haastavaa		
N	Valid	17
	Missing	0
Mean		2.71
Mode		2
Std. Deviation		.920
Minimum		1
Maximum		4

Väitteen 23 keskiarvo sijoittuu arvoon 2.7 ja keskihajonta noin arvoon 0.9. Eniten vastauksia kertyi moodin mukaan arvolle 2, mutta myös arvot 3 ja 4 saivat hyvin vastauksia. Moodin mukaan yleisin vastaus oli väitteen kanssa jokseenkin eri mieltä, eli jatkuva arviointi ei ole niin haastavaa.

Väite 24: Arviointini on systemaattista.



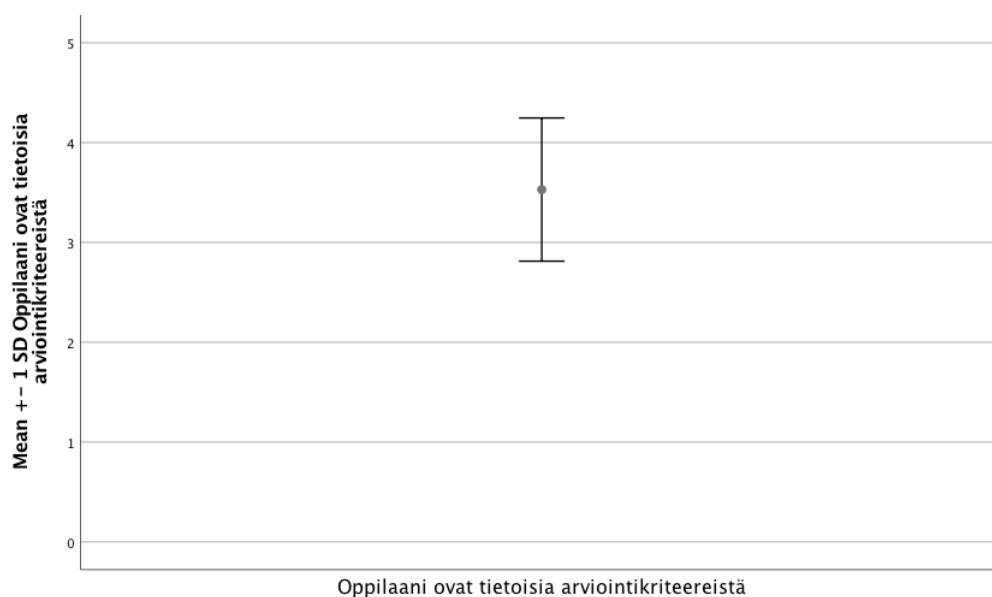
Kuvio 59. Arviointini on systemaattista (N=17).

Taulukko 45. Arviointini on systemaattista (N=17).

Statistics		
Arviointini on systemaattista		
N	Valid	17
	Missing	0
Mean		3.29
Mode		4
Std. Deviation		.772
Minimum		2
Maximum		4

Väitteen 24 kohdalla keskiarvo sijoittuu arvolle 3.3 ja keskihajonta on 0.8. Moodi on arvon 4 kohdalla, eli eniten vastauksia kertyi ”samaa mieltä” -väittämälle, mutta myös ”jokseenkin samaa mieltä” -vaihtoehto sai melko paljon vastauksia. Vastanneet opettajat pitivät arviointiaan systemaattisena.

Väite 25: Oppilaani ovat tietoisia arviointikriteereistä.



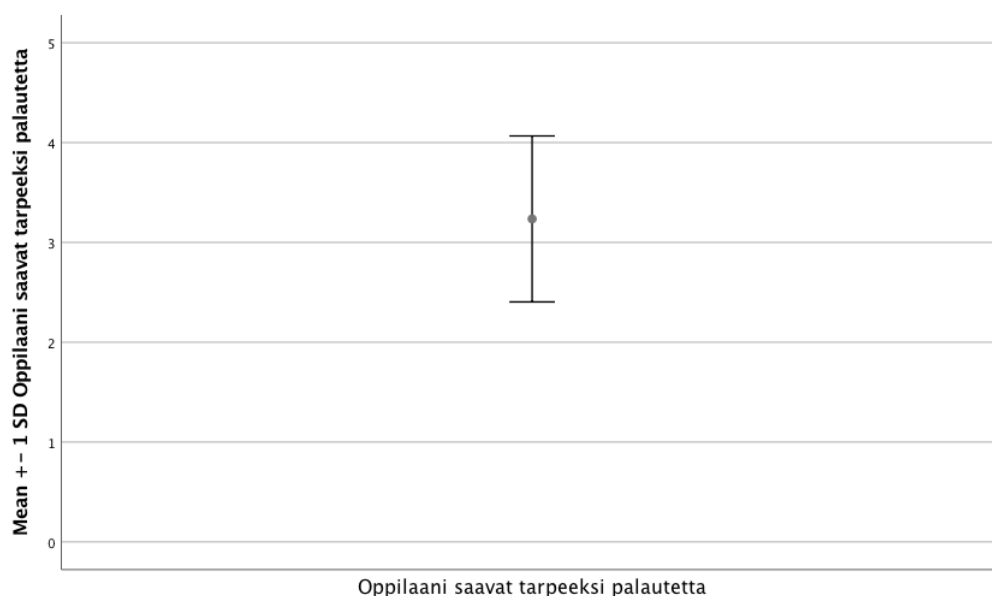
Kuvio 60. Oppilaani ovat tietoisia arviointikriteereistä (N=17).

Taulukko 46. Oppilaani ovat tietoisia arviointikriteereistä (N=17).

Statistics		
Oppilaani ovat tietoisia arviointikriteereistä		
N	Valid	17
	Missing	0
Mean		3.53
Mode		4
Std. Deviation		.717
Minimum		2
Maximum		5

Väitteen 25 kohdalla keskiarvo on kohdassa 3.5 ja keskihajonta on 0.7. Moodi eli tyyppiarvo muodostuu arvolle 4. Keskiarvon ja moodin perusteella vastanneet opettajat ovat sitä mieltä, että heidän oppilaansa ovat tietoisia arviointikriteereistä. Keskihajonnan melko suuresta arvosta johtuen samaa mieltä olleita ei ollut suurta enemmistöä.

Väite 26: Oppilaani saavat tarpeeksi palautetta.



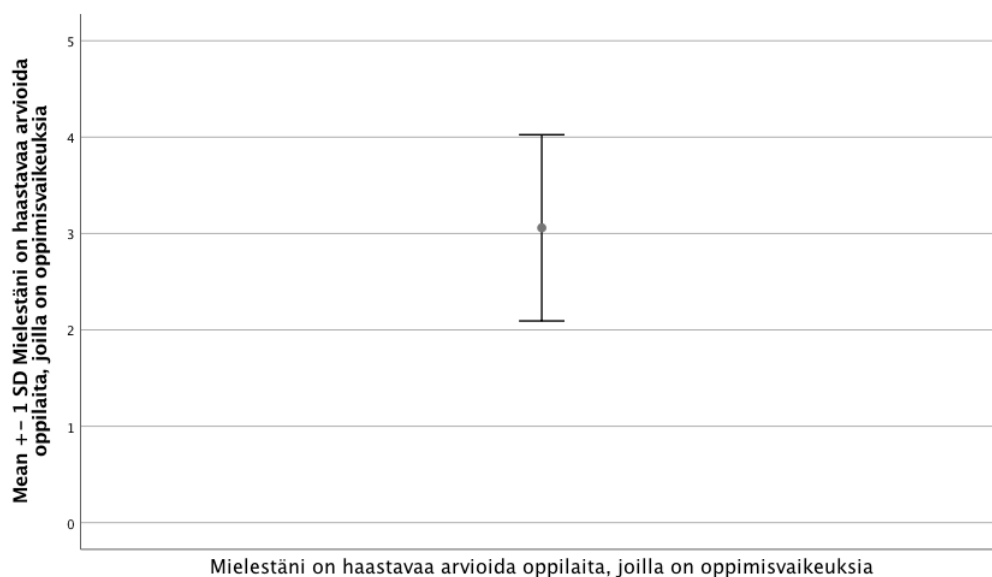
Kuvio 61. Oppilaani saavat tarpeeksi palautetta (N=17).

Taulukko 47. Oppilaani saavat tarpeeksi palautetta (N=17).

Statistics		
Oppilaani saavat tarpeeksi palautetta		
N	Valid	17
	Missing	0
Mean		3.24
Mode		3
Std. Deviation		.831
Minimum		2
Maximum		5

Väitteessä 26 keskiarvo on kohdassa 3.2 ja keskihajonta kohdassa 0.8. Moodi muodostuu arvolle 3, joten keskiarvon ja moodin mukaan opettajat ovat jokseenkin sitä mieltä, että heidän oppilaansa saavat tarpeeksi palautetta. Hajonnasta johtuen mitään suurta enemmistöä vastaukselle ei muodostunut.

Väite 27: Mielestäni on haastavaa arvioida oppilaita, joilla on oppimisvaikeuksia.



Kuvio 62. Mielestäni on haastavaa arvioida oppilaita, joilla on oppimisvaikeuksia (N=17).

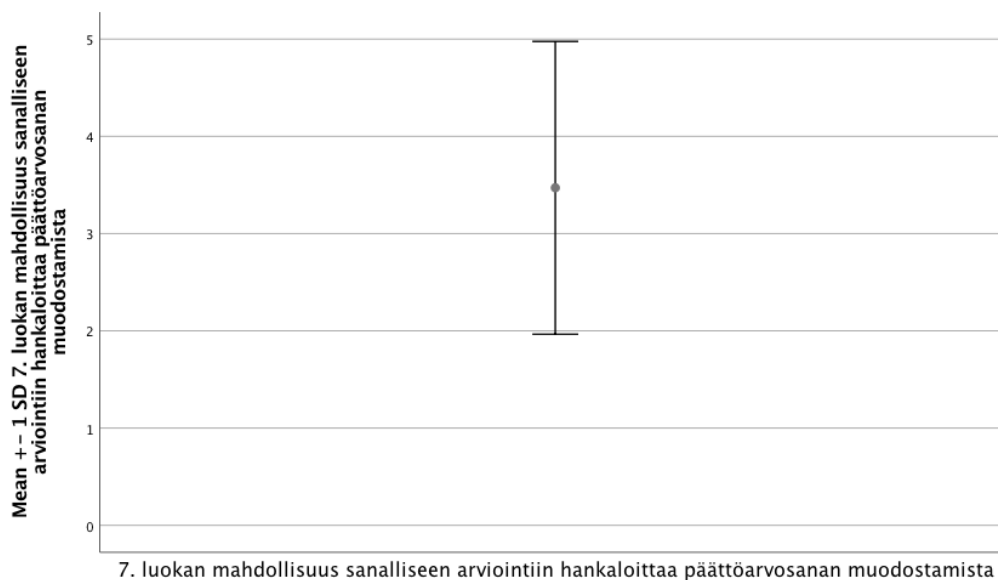
Taulukko 48. Mielestäni on haastavaa arvioida oppilaita, joilla on oppimisvaikeuksia (N=17).

Statistics		
Mielestäni on haastavaa arvioida oppilaita, joilla on oppimisvaikeuksia		
N	Valid	17
	Missing	0
Mean		3.06
Mode		3
Std. Deviation		.966
Minimum		1
Maximum		4

Väitteen 27 keskiarvo sijoittuu arvoon 3 ja keskihajonta on eriävistä mielipiteistä johtuen 1.0. Moodi on myös arvolla 3, joten keskiarvon ja moodin mukaan vastaajat kertoivat keskimäärin olevansa jokseenkin samaa mieltä väitteen kanssa.

Päätösarviointi

Väite 28: 7. luokan mahdollisuus sanalliseen arviointiin hankaloittaa päätösarvosanan muodostamista.



Kuvio 63. 7. luokan mahdollisuus sanalliseen arviointiin hankaloittaa päätösarvosanan muodostamista (N=17).

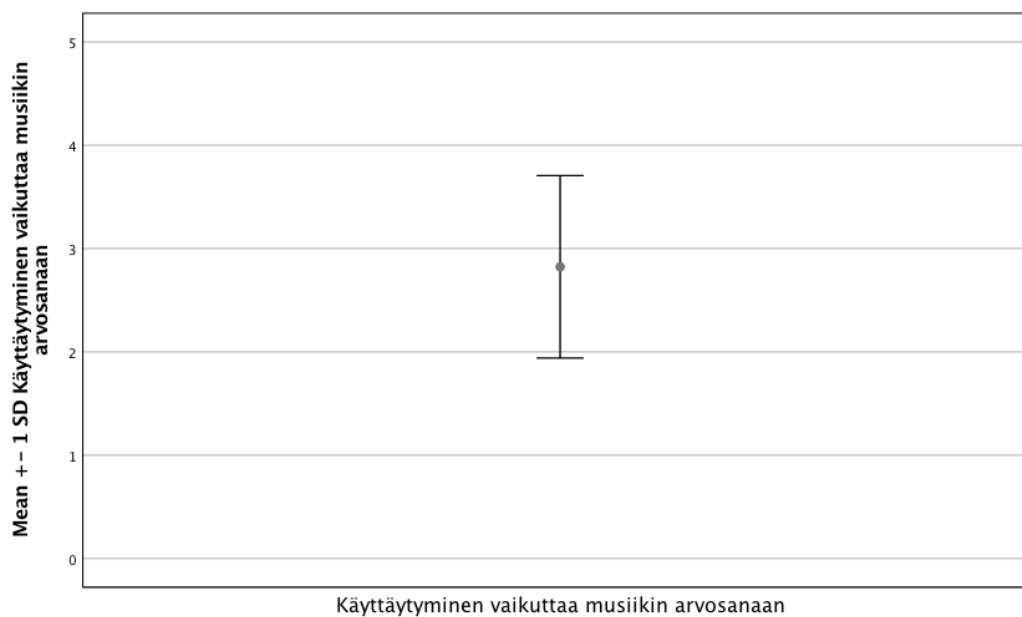
Taulukko 49. 7. luokan mahdollisuus sanalliseen arviointiin hankaloittaa päättöarvosanan muodostamista (N=17).

Statistics		
7. luokan mahdollisuus sanalliseen arviointiin hankaloittaa päättöarvosanan muodostamista		
N	Valid	17
	Missing	0
Mean		3.47
Mode		5
Std. Deviation		1.505
Minimum		1
Maximum		5

Väitteessä 28 keskiarvo on arvolla 3.5 ja keskihajonta on suurta (1.5). Eniten vastauksia kertyi ”en osaa sanoa” -vastausvaihtoehtoon, mutta myös muut vaihtoehdot keräsivät hyvin vastauksia. Väite 28 on ainoa, jossa enemmistö vastasi eniten arvon 5 vastauksia.

Käyttäytyminen

Väite 29: Käyttäytyminen vaikuttaa musiikin arvosanaan.



Kuvio 64. Käyttäytyminen vaikuttaa musiikin arvosanaan (N=17).

Taulukko 50. Käyttäytyminen vaikuttaa musiikin arvosanaan (N=17).

Statistics		
Käyttäytyminen vaikuttaa musiikin arvosanaan		
N	Valid	17
	Missing	0
Mean		2.82
Mode		3
Std. Deviation		.883
Minimum		1
Maximum		4

Väitteessä 29 keskiarvo muodostuu arvon 2.8 kohdalle ja keskihajonta on 0.9. Moodi muodostuu arvolle 3. Keskihajonta on melko suurta, joten myös muut arvot (1, 2 ja 4) saivat melko paljon vastauksia. Keskiarvon ja moodin mukaan opettajat olivat jokseenkin samaa mieltä väitteen kanssa, eli käyttäytyminen vaikuttaa jokseenkin musiikin arvosanaan.

5.9 Viisi tärkeintä asiaa musiikin lukuvuosi-arvioinnissa

Viimeisessä kysymyksessä pyysin opettajia luettelemaan tärkeysjärjestyksessä viisi tärkeintä asiaa musiikin lukuvuosi-arvioinnissa. Seuraavat asiat nousivat useimmiten esille:

1. Tuntityöskentely
2. Aktiivisuus
3. Soittotaidot/musisointitaidot
4. Vuorovaikutustaidot
5. Taitojen kehittyminen esimerkiksi tehtävien, harjoittelun ja kokeiden avulla

Opettajat perustelivat tuntityöskentelyn tärkeyttä sillä, että tunneilla tapahtuvaa työskentelyä on helppo arvioida taito- ja taideaineissa. Aktiivisuutta he perustelivat kertomalla, että tekeminen ja osallistuminen kuuluvat taito- ja taideaineiden vaatimuksiin. Lisäksi aktiivisuus kehittää oppilaiden taitoja. Soitto- ja musisointitaitoja opettajat perustelivat sillä, että näitä taitoja voidaan havainnoida sekä tuntien aikana että kokeiden kautta. Lisäksi soitto- ja musisointitaitojen kautta opitaan ryhmässä työskentelyä sekä itsenäistä harjoittelua.

Vuorovaikutustaitoja perusteltiin kertomalla, että musiikissa toimitaan ryhmässä muiden kanssa yhtä aikaa. Oppilaan toiminta ryhmässä vaikuttaa yhteiseen lopputulokseen ja se on

myös osana arviointia. Taitojen kehittyminen vuoden aikana nousi myös esille opettajien kommenteissa. Taitoja tarkasteltiin esimerkiksi testien ja kokeiden kautta ja myös harjoittelun määrä vaikutti taitojen kehittymiseen.

5.10 Tulosten yhteenveto

Mitä arviointimenetelmiä musiikinopettajat käyttävät?

Kyselyyn vastanneet 17 musiikinopettajaa toteuttivat arviointia monipuolisilla menetelmin. Opettajat pitivät arvioinnissa tärkeimpinä asioina tuntityöskentelyä, aktiivisuutta, musisointitaitoja, vuorovaikutustaitoja sekä oppilaiden kehityskaarta. Näiden arvioinnissa he käyttivät useimmiten arviointimenetelminä tuntiaktiivisuuden tarkastelua ja ryhmäsoittoa. Myös muut aktiivisuuteen ja tuntityöskentelyyn liittyvät menetelmät, kuten luova tuottaminen, itse- ja vertaisarviointi sekä tunnistamistehtävät keräsivät paljon vastauksia. Vähiten opettajat vastasivat käyttävänsä arvioinnin apuna musiikkikouluopintoja sekä kirjallista portfolioa. Myös erilaiset kokeet ja tehtävät jäivät menetelmien käytön useudessa taka-alalle.

Tarkastelin lisäksi ammatillisen kokemuksen vaikutusta arviointimenetelmien käytön useuteen. Tulosten mukaan vain luovan tuottamisen käytössä ammatillisella kokemuksella oli merkitystä, sillä kauemman aikaa ammatissaan olleet opettajat käyttivät luovaa tuottamista arvioinnissaan harvemmin kuin vähemmän aikaa ammatissaan olleet opettajat.

Vastaajista 13 käytti arvioinnissaan kokeita, ja heistä suurin osa (43 %) käytti formatiivisia kokeita. Loput 57 % jakaantuivat tasan summatiivisen arvioinnin sekä formatiivisen ja summatiivisen arvioinnin yhteiskäytön kesken.

Mitä arviointimenetelmiä musiikinopettajat pitävät tärkeinä?

Musiikinopettajien mielestä viideksi tärkeimmäksi arviointimenetelmäksi muodostuivat tuntiaktiivisuus, ryhmäsoitto, luova tuotos, tunnistamistehtävät sekä itse- ja vertaisarviointi. Vähiten tärkeimpinä he pitivät musiikkikouluopintoja, verkkotehtäviä sekä kirjallista portfolioa. Vastaukset ovat samassa linjassa arviointimenetelmien käytön useuden kanssa.

Miten musiikinopettajat toteuttavat arviointia?

Toteuttaessaan arviointia musiikinopettajat kertoivat käyttävänsä enemmän sanallista kuin numeerista arviointia. Esimerkiksi luovassa tuottamisessa ja ryhmäsoitossa sanallinen arviointi

oli erittäin yleistä. Ainoastaan kirjallista koetta arvioitaessa numeerinen arviointi oli yleisempää. Numeroarvioinnin käytön vähäisyydestä huolimatta 82 % opettajista piti numeerista arviointia hyödyllisenä, koska se on selkeää ja täsmällistä sekä siitä näkee helposti oman suoriutumisensa. Kaikki opettajat pitivät sanallista arviointia hyödyllisenä, koska se on monipuolista, henkilökohtaista ja sopii paremmin taito- ja taideaineisiin.

Opettajat toteuttivat arvioinnissaan hyvin myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaisia arvioinnin kohteita. Esimerkiksi musiikillisen ryhmän jäsenenä toimimista sekä soittamista musiikkiryhmän jäsenenä suurin osa opettajista (94%) kertoi arvioivansa. Ainoastaan musiikin hyvinvointivaikutukset -vaihtoehto keräsi enemmän ”en arvioi” -vastauksia.

Väitteiden perusteella ryhmäsoitto sekä soittotaidot tulee ottaa arvioinnissa huomioon, ja niitä voi jokseenkin arvioida sekä soittokokeilla että muilla tavoilla, kuten havainnoimalla tai harjoittelupäiväkirjan avulla. Opettajien mielestä laulutaito tulee jokseenkin ottaa arvioinnissa huomioon, ja sitä tulisi arvioida laulukokeiden sijasta jollain muulla tavalla, kuten havainnoimalla aktiivisuutta, lauluintoa sekä harjoittelun määrää.

Luovan tuottamisen arviointia opettajat pitivät vaikeana tai jokseenkin vaikeana. Itsearviointin tärkeyttä luovan tuottamisen arvioinnissa korostettiin, sillä oppilas pystyy itsearviointin avulla esimerkiksi havainnoimaan ja kehittämään luovaa työtään. Osa opettajista oli jokseenkin tai kokonaan sitä mieltä, että formatiivinen arviointi olisi summatiivista arviointia tärkeämpää luovassa tuottamisessa, sillä esimerkiksi sanallisen ja kannustavan arvioinnin avulla oppilas voi edistää oman prosessinsa kulkua.

Opettajat pitivät kuuntelun arviointia jokseenkin vaikeana, mutta olivat myös jokseenkin sitä mieltä, että kuuntelua voidaan arvioida testien avulla. Musiikillisessa ryhmässä toimimisen teemaan kuuluvan esiintymisen väitteen kanssa opettajat olivat jokseenkin samaa mieltä, eli esiintyminen tulisi jokseenkin ottaa huomioon arvioinnissa. Täysin samaa mieltä he olivat kuitenkin siitä, että oppilaan asenne muita ryhmän jäseniä kohtaan tulisi ottaa huomioon arvioinnissa.

Oppimisen taitojen arviointia toteuttaessaan opettajat olivat itsearviointin kannalla. Heidän mielestään oppilaan itsearviointi auttaa opettajaa oppimisen taitojen arvioinnissa, ja oppilas tarvitsee ohjausta itsearviointiin. Jokseenkin samaa mieltä he olivat siitä, että oppilaan vertaisarviointitaidot tulisi ottaa huomioon oppimisen taitojen arvioinnissa. Vertaisarviointi on myös jokseenkin hyödyllistä oppilaalle.

Yhteistyötä kotien kanssa opettajat pitivät tärkeänä, ja heidän mielestään oppilaiden huoltajien tulisi olla tietoisia arviointikriteereistä. Opettajien mielipiteet olivat eriäviä opetussuunnitelmaa koskevassa väittämässä, sillä osan mielestä arviointia on vaikea toteuttaa opetussuunnitelman pohjalta, ja osa oli jokseenkin eri mieltä asian kanssa. Samaa mieltä olevat perustelivat mieltäpidettään esimerkiksi kriteerien väljyydellä sekä resurssien puutteella. Opetussuunnitelmaa pidettiin kuitenkin merkittävänä apuna arvioinnissa.

Lukuvuoden aikaista arviointia toteuttaessaan opettajat eivät pitäneet jatkuvaa arviointia kovin haastavana. Lisäksi he pitivät toteuttamaansa arviointiaan systemaattisena, ja heidän oppilaansa olivat tietoisia arviointikriteereistä. Palautteen kohdalla he olivat jokseenkin sitä mieltä, että heidän oppilaansa saavat tarpeeksi palautetta. Jokseenkin samaa mieltä he olivat myös sen kanssa, että oppimisvaikeuksista kärsiviä oppilaita on haastavaa arvioida.

Väittämä, jonka mukaan 7. luokan mahdollisuus sanalliseen arviointiin hankaloittaa päättöarvosanan muodostamista keräsi suurimman osan ”en osaa sanoa” -vastauksia. Viimeisessä väittämässä yhteinen sävel kuitenkin löytyi, ja opettajat olivat jokseenkin sitä mieltä, että käyttäytyminen vaikuttaa musiikin arvosanaan.

6 Pohdinta

6.1 Tulosten tulkinta

Tutkimuksen tuloksista on havaittavissa uuden oppimiskäsityksen vaikutus. Uudessa oppimiskäsityksessä oppilas nähdään aktiivisena toimijana ja oppilaslähtöisyyttä painotetaan. (POPS, 2014, s. 17.) Tuntiaktiivisuuden, ryhmäsoiton sekä luovan tuottamisen kasvava painotus tukevat näkemystäni siitä, että opetussuunnitelman muutokset näkyvät jo kentällä. Tuloksista nousi lisäksi esille opettajien monipuolinen arviointimenetelmien käyttö, mikä mainitaan myös perusopetuslaissa arvioinnin tärkeänä tehtävänä (22 §, 628/1998). On turvallista tietää, että monipuolisia oppimismenetelmiä arvioidaan monipuolisin arviointimenetelmin, ja Ihmeen (2009, s. 13) mainitsema kokeiden perusteella arvottaminen on jäänyt taka-alalle.

Nykyisin opetussuunnitelmassa on joillekin oppiaineille merkitty asenteita koskevia tavoitteita, jotka vaikuttavat arviointiin (Luostarinen & Peltomaa, 2016, s. 174.) Tulosten mukaan opettajat olivat myös sitä mieltä, että oppilaan asenne muita ryhmän jäseniä kohtaan tulee ottaa huomioon arvioinnissa. Tämä uudistus tuli samaan aikaan, kun opetussuunnitelmassa (2014) termi ”oppilaan arviointi” vaihtui termiin ”oppimisen arviointi” (Ouakrim-Soivio, 2016, s. 9 & 12). Tuloksista tuli myös kokonaisuudessaan sellainen vaikutelma, että oppilaan positiivinen asenne vaikuttaa hyvin positiivisesti arviointiin.

Ensimmäistä tutkimuskysymystäni koskevat tulokset olivat osittain samassa linjassa johdannossa mainitsemani Paanasen (2009) tutkimuksen kanssa. Paanasen tutkimuksessa kaksi käytetyintä arviointimenetelmää olivat oman tutkimuksen tavoitin tuntiaktiivisuus sekä ryhmäsoitto. Sen sijaan Paanasen tutkimuksessa luova tuottaminen ja verkkotehtävät olivat vähemmän käytettyjä menetelmiä portfolion lisäksi. (Paananen, 2009, s. 417.) Tutkimuksessani taas luova tuotos ja verkkotehtävät olivat jo useamman kerran vuodessa käytettyjä arviointimenetelmiä. Edellisestä tutkimuksesta on kuitenkin kulunut jo 10 vuotta, ja uudessa opetussuunnitelmassa luovuus ja luova tuottaminen sekä teknologia ovat nousseet enemmän esille. Esimerkiksi luovaan tuottamiseen ja teknologian käyttöön tarjottavan tuen määrää korostetaan uudessa opetussuunnitelmassa (POPS, 2014, s. 424.)

Perusopetuslain (22§, 628/1998) määräämä toinen arvioinnin tärkeä tehtävä eli itsearviointi nousi tärkeänä arviointimenetelmänä tuloksista esille. Opettajat olivat samaa mieltä itsearvioinnin tärkeydestä, sillä he käyttivät itsearviointia opetuksessaan ja nostivat sen myös tärkeinä

pidettävien arviointimenetelmien joukkoon. Erityisesti luovan tuottamisen kohdalla itsearviointin tärkeys nousi sekä teoriaosuudesta (Kauppinen ym., 2017, s. 131) että opettajien vastauksista keskiöön. Itsearviointia pidettiin kuitenkin oppilaan kannalta haasteellisena aiheena, sillä teoriassa (Ihme, 2009, s. 98) ja tuloksissa oppilaiden todettiin tarvitsevan ohjausta itsearviointiin. Tulkitsen tilannetta siten, että riittävän ohjauksen ja tuen avulla oppilaat hallitsevat itsearvioinnin perusasiat ja voivat syventää omien taitojensa kehittymistä. Teorian ja tulosten pohjalta sain myös sellaisen kuvan, että itsearvioinnin rooli tulee korostumaan tulevaisuudessa. Pohtimaani asiaa tukee esimerkiksi opetussuunnitelma (2014, s. 17), jonka mukaan suorituskeskeisyys on väistynyt ja tilalle on noussut yksilön oppimista tukeva kulttuuri.

Itsearvioinnin lisäksi tutkin vertaisarvioinnin käyttöä. Opettajat eivät olleet niin innokkaita vertaisarvioinnin suhteen. Esimerkiksi vertaisarvioinnin hyödyllisyyttä ei pidetty niin korkeassa arvossa kuin itsearvioinnin hyödyllisyyttä. Tämä saattaa johtua vertaisarviointitilanteiden haastavuudesta ja pelisääntöjen puuttumisesta. Kuten Ouakrim-Soivio (2016, s. 88) aiemmin totesi, rakentavan palautteen antaminen vaatii aikaa ja harjoittelua oikeiden pelisääntöjen mukaisesti. Tilanteet vaativat siis enemmän aikaa kuin itsearvioinnit, sillä vertaisarvioinnin aikana opetellaan myös vuorovaikutusta ja toisten ihmisten kunnioittamista. Musiikin tunteja on kuitenkin kokonaisuudessaan niin vähän, että itsearviointi saattaa tuntua kannattavammalta vaihtoehdolta.

Luovasta tuottamisesta haluaisin nostaa esille tutkimustuloksen, jonka mukaan ammatillisella kokemuksella olisi merkitystä vain luovan tuottamisen kohdalla. Tämä on mielenkiintoinen tutkimustulos, sillä muiden tutkittavien menetelmien kohdalla ammatillisella kokemuksella ei ollut merkitystä arviointimenetelmien käytön useudessa. Miksi kokemus vaikuttaa sitten vain luovan tuottamisen arviointimenetelmään? Yhtenä vastauksena saattaisi olla aiemmin mainitsemani oppimiskäsityksen muutos, jossa oppilaslähtöisyys on keskiössä. Kauemmin työskennelleet opettajat (11-31 vuotta tai yli) ovat saaneet koulutuksensa silloin, kun suorituskeskeisyyttä painotettiin ja luova tuottaminen oli pienemmässä osassa. Tulosten perusteella opettajat pitivät luovaa tuottamista myös vaikeana arvioitavana, mikä saattaa liittyä suorituskeskeisyyteen ja luovuuden arvioinnin vähäiseen painotukseen koulutuksen puolella. Nykyisin vaikuttaa kuitenkin siltä, että monipuoliset käytänteet ovat raivanneet tilaa, ja uudet opettajat tuovat uusia näkemyksiä ja arviointitapoja kentälle.

Luovan tuottamisen kohdalla teoriasta (Kauppinen ym. 2017, s. 137) sekä tuloksista nousi esille formatiivisen sekä sanallisen arvioinnin tärkeys. Myös kokonaisuudessaan tuloksista nousi

esille sanallisen arvioinnin kannatus. Esimerkiksi vain kirjallisissa kokeissa numeroarviointi oli enemmistön suosiossa. Opettajat siis pitävät formatiivista ja sanallista arviointia tärkeänä, mutta mitä mieltä oppilaat ovat? Osa opettajista mainitsikin tuloksissa käyttävänsä numeroarviointia, koska oppilaat ja heidän huoltajansa ovat tottuneet numeroarvioinnin selkeyteen. Jäin pohtimaan sanallisen ja numeerisen arvioinnin merkitystä oppilaille, sillä itselleni alakouluaikana numerot kertoivat enemmän kuin sanallinen palaute. Erityisesti musiikin arvosana oli minulle tärkeä, sillä sain siitä hyvän arvosanan. Usealle oppilaalle taito- ja taideaineet saattavat olla juurikin ne aineet, joista he saivat hyviä arvosanoja. Erään vastaajan sanoin toteen, että ”numero motivoi opiskelijaa”.

Numeroarviointiin liittyen nostan tutkimuksesta esille nousseen väitteen:

- 7. luokan mahdollisuus sanalliseen arviointiin hankaloittaa päättöarvosanan muodostamista.

Opetusalan eettisen neuvottelukunnan (2018, s. 2) mukaan numeroarviointi tulisi ottaa aikaisemmassa vaiheessa käyttöön, jotta ensimmäistä numeroarviointia ei annettaisi vasta päättöarvioinnissa. Opettajat eivät kuitenkaan osanneet ottaa kantaa tähän väitteeseen, mikä saattaa johtua aiheen vaikeudesta. Useat opettajat käyttävät kuitenkin numeroarviointia todistuksissa jo ennen päättöarviointia, joten aiheen vieraus saattoi vaikuttaa mielipiteiden muodostamisen vaikeuteen. Itse olen eettisen neuvottelukunnan mielipiteen kannalla, sillä opetuksen eettisyyden ja yhdenvertaisuuden vuoksi yhteneväiset arviointimenetelmät olisivat ensiarvoisen tärkeitä. Mielestäni oppilaat asetetaan eriarvoiseen asemaan, jos osa saa ensimmäisen numeroarvioinnin vasta päättötodistuksessa. Numero saattaa tulla suurena yllätyksenä, sillä sanallisesta arviosta oppilas ei ehkä tiedosta kokonaisuudessaan osaamisen tasoaan. Numero taas summaa yhteen kaiken osaamisen, jolloin oppilaalla on konkreettisempi kokonaiskäsite osaamisestaan.

Opetusalan eettisen neuvottelukunnan (2018, s. 1) mukaan eettisyyden ongelmaa ilmenee myös arviointiperusteiden väljyydessä. Tulosten perusteella myös osa musiikinopettajista oli samaa mieltä neuvottelukunnan kanssa. Olen itse todennut saman ongelman, sillä varsinkin uutena opettajana kokemusta on vain vähän ja arviointiperusteiden väljyys aiheuttaa tulkintaongelmia. Miksi kriteerit eivät voi siis olla yksityiskohtaisempia? Toivoisin, että tulevaisuudessa tähän ongelmaan puututaan, jotta esimerkiksi yläkoulusta seuraavalle koulutusasteelle siirryttäessä oppilailla olisi mahdollisimman yhtäläiset mahdollisuudet koulutuspaikkoihin.

Kriteerien reiluudesta puhuttaessa aloin pohtia arviointikriteerien läpinäkyvyyttä huoltajien ja oppilaiden näkökulmasta. Perusopetusasetuksen (13 §, 1998/852) perusteella arviointikriteerit tulee olla oppilaiden ja huoltajien tietoisuudessa ja vastanneiden musiikinopettajien mukaan he toteuttavat läpinäkyvää arviointia. On hienoa huomata, että niin moni opettaja toteuttaa arviointia, jossa oppilaat ovat tietoisia tavoitteista ja arviointikriteereistä. Miten opettajat kuitenkin varmistavat, että oppilaat ovat täysin tietoisia arviointikriteereistä ja siitä, miten kriteereitä käytännössä sovelletaan arvioinnissa? Tähän en vielä saanut vastausta, joten sitä voisin tulevaisuudessa tutkia jatkotutkimusaiheena.

POPS:in (2014) arvioinnin kohteita koskevista tuloksista esille nousi arvioinnin kohde ”musiikin hyvinvointivaikutusten tunnistaminen”, sillä se keräsi paljon ”en arvioi” -vastauksia. Muita POPS:in mukaisia kohteita opettajat vastasivat arvioivansa melko paljon, mutta miksi hyvinvointivaikutuksien tunnistamista ei juurikaan arvioida? Mielestäni musiikin hyvinvointivaikutusten tunnistaminen on suuri osa jokapäiväistä musiikin kuuntelua esimerkiksi kuulosta huolehtimisen ja turvallisuuden kautta, mutta aihetta on melko vaikea arvioida. Opetussuunnitelmassa hyvinvointivaikutuksia koskevat tavoitteet (T10–T11) on kuvattu mielestäni melko väljästi. Voi olla esimerkiksi hankalaa arvioida, miten oppilas tunnistaa musiikin vaikutuksia tunteisiin ja hyvinvointiin, koska aiheet ovat laajoja ja abstrakteja.

Soiton ja laulun arvioinnin tuloksissa kokeiden käyttöä koskevat mielipiteet kiinnittivät huomioni. Opettajat olivat sitä mieltä, että laulu- ja soittotaidot tulisi ottaa huomioon arvioinnissa. Kuitenkin vain soiton kohdalla kokeet olivat hyvä arviointitapa, kun taas laulun kohdalla painotettiin mieluummin muita arviointimenetelmiä. Mistä johtuu, että laulukokeet eivät ole opettajien suosiossa? Fautley (2010, s. 130) sekä musiikinopettajat perustelivat muiden arviointimenetelmien käyttöä muun muassa oman äänen henkilökohtaisuudella sekä formatiivisen arvioinnin soveltuvuudella. Oma ääni on oppilaille hyvin henkilökohtainen aihe, joka saattaa aiheuttaa epävarmuutta ja pelkoa. Muistan elävästi oman laulukokekokemukseni, jossa minun piti esiintyä usealle kymmenelle kouluni oppilaalle sekä opettajalle. Kokemuksesta päällimmäisinä tunteina mieleeni jäivät vain pelko ja ahdistuneisuus, ja ne eivät kehittäneet laulu- ja esiintymistaitojani millään lailla eteenpäin. Mielestäni on kuitenkin hyvä antaa mahdollisuus käyttää omaa lauluääntään myös muiden kuullen, mutta pakollinen laulukoe saattaa aiheuttaa turhia paineita. Tuloksiin viitaten kannustava ilmapiiri ja ohjaava palaute kehittävät parhaiten oppilasta eteenpäin laulua arvioitaessa.

Nostan vielä esille tutkimuksessani nousseen ristiriidan, joka koskee käyttäytymisen arviointia. Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) mukaan käyttäytymistä arvioidaan omana kokonaisuutenaan, mutta vastanneet musiikinopettajat olivat jokseenkin sitä mieltä, että käyttäytymisen tulisi ottaa huomioon musiikin arvosanassa. Ristiriita saattaa johtua siitä, että asenne otetaan myös opetussuunnitelman mukaan arvioinnissa huomioon, ja asennetta ja käyttäytymistä saattaa olla vaikea erottaa toisistaan. Henkilökohtaiset ominaisuudet on helpompi erottaa asenteesta, mutta miten erottaa asenne käytöksestä? Mielestäni esimerkiksi huono käytös näkyy huonona asenteena ja auttavainen käytös hyvänä asenteena. Tätä aihetta olisi hyvä tutkia tulevaisuudessa, jotta opettajat saisivat arviointiin enemmän tukea.

Musiikinopettajat käyttävät kokonaisuudessaan monipuolisia arviointimenetelmiä ja vuosien varrella niihin on tullut positiivisia muutoksia. Tärkeänä pidettävät arviointimenetelmät ovat pysyneet samoina, ja uskon jatkossa samojen asioiden pysyvän tärkeinä. Musiikki on taito- ja taideaineiden tapaan kuuluvasti aktiivista tekemistä, joten on hyvin luontevaa arvioida sitä musiikkiin sopivin havainnoivin menetelmin. Tutkimustulosten perusteella arviointi vaikuttaa sekä haastavalta että antoisalta ja arviointia toteuttavat opettajat ammattitaitoisilta. Riittävän palautteen, aktiivisen havainnoinnin sekä kriteerien läpinäkyvyyden kautta moni opettaja mahdollistaa monipuolisen ja luotettavan arvioinnin.

6.2 Tutkimuksen pätevyys, luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen pätevyydellä tarkoitetaan tutkimusmenetelmän kykyä mitata tutkimukselle tarkoituksenmukaisia asioita. Kysymyslomakkeen ja kysymysten tulee siis olla yksiselitteisesti ymmärrettäviä, jotta virhekäsityksiä ei pääsisi tapahtumaan. Pätevyyttä eli toisin sanoen validiutta tulee pohtia jo tutkimuksen suunnitteluvaiheessa käsitteiden määrittelyn ja huolellisen suunnittelun kautta. (Vilka, 2015, s. 193.) Seuraten Vilkan ohjeita muodostin kyselylomakkeeni pohjautuen teoreettiseen viitekehykseen sekä tutkimuskysymyksiin. Käytin myös monipuolisia kysymyksiä, ja tuin esimerkiksi strukturoituja kysymyksiä avoimilla vastausvaihtoehdoilla. Lisäksi varmistin esitestauksen kautta kysymysten yksiselitteisyyden, ja tein tarvittavat muutokset lomakkeeseen esitestaajien kokemusten perusteella. Käytin kyselylomakkeen muodostamiseen, esitestaukseen ja muokkaamiseen todella paljon aikaa ja vaivaa, jotta tutkimus olisi mahdollisimman validi. Totesin myös lopullisia vastauksia tutkiessani, että vastaajat olivat vastanneet tarkoituksenmukaisiin asioihin. Tutkimuskysymysten selkeyden ja vastausten johdonmukaisuuden perusteella tutkimustani voidaan pitää validina.

Luotettava eli reliaabeli tutkimus tarkoittaa tutkimuksen mittaustulosten toistettavuutta samantilaisiin tuloksiin sekä kykyä antaa tarkkoja tuloksia. Toistettavuus tarkoittaa, että sama henkilö antaa samat vastaukset tutkijasta riippumatta. Edellä mainittu pätevyys muodostaa luotettavuuden kanssa tutkimuksen kokonaisluotettavuuden. Tutkimuksen kokonaisluotettavuus on hyvä, kun otos on edustava ja tiedonkeruu, tulosten syöttö ja käsittely tehdään mahdollisimman virheettömästi. (Vilkka, 2015, s. 194; Heikkilä, 2014, s. 178.) Yksi luotettavuuteen merkittävästi vaikuttava tekijä on otoskoko. Pienen otoskoon tutkimuksissa sattuma on suuremmassa roolissa, joten tilastollisissa tutkimuksissa suuret otoskoot antavat luotettavampaa tutkimustietoa. Myös tilastokato vaikuttaa suuresti tutkimuksen luotettavuuteen, ja tilasto-ohjelmat eivät valittavasti ota vastauskatoa huomioon. (Heikkilä, 2014, s. 178–179.) Omassa tutkimuksessani otoskoko jäi pieneksi (N=17), joten tutkimukseni tulokset eivät ole yleistettävissä ja tältä osin tutkimuksen kokonaisluotettavuus jää alhaisemmaksi. Pidän tutkimustani kuitenkin suuntaa antavana, sillä sain monipuolisilla tutkimuskysymyksillä kattavia tutkimustuloksia ja tulokset ovat samansuuntaisia Paanasen (2009) aiemman tutkimuksen kanssa.

Otoskoon pienenä saattaa johtua tutkimusajankohdasta sekä kyselylomakkeen pituudesta. Lähetin kyselylomakkeet opettajille Facebookin ryhmän kautta huhtikuun alussa. Opettajat ovat kiireisimmillään kevään aikana, sillä juuri silloin he ovat arvioinnin ja kevätjuhlien parissa. Lähdin tutkimaan aihetta keväällä juuri arvioinnin ajankohtaisuuden takia, mutta totesin jatkoa ajatellen syksyn paremmaksi tutkimusajankohdaksi. Tutkimuslomakkeen pituus saattoi aiheuttaa vastaamattomuutta tai vastauskatoa, sillä lomakkeeni sisälsi useita sivuja. Olin kuitenkin tarkastellut jokaisen kysymyksen tarpeellisuutta ja tullut siihen johtopäätökseen, että tarvitsen kaikkia kysymyksiä vastatakseni kattavasti tutkimuskysymyksiini. Olin aluksi lähettänyt kyselyä koskevan linkin vain Facebookin ”Mitä tehdä musatunnilla...” -ryhmään. Mielestäni pelkästään Facebookin kautta tehtävä tutkimus on luotettavuudeltaan melko suppea, sillä kaikki ikäryhmät eivät käytä sosiaalista mediaa. Tämän vuoksi myös sähköpostitse lähettämäni linkit tukevat tutkimukseni luotettavuutta, sillä useammalla musiikinopettajalla on sähköpostiosoite.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK, 3/2019) on laatinut ohjeet ihmistieteiden eettiseen ennakoarviointiin. Tutkimuseettinen neuvottelukunta toteaa perustuslakiin (1999/731, 6–23 §) nojaten, että tutkittavien henkilöiden ihmisarvoa ja itsemääräämisoikeutta tulee kunnioittaa. Tutkimus ei lisäksi saa aiheuttaa tutkittavalle vahinkoa tai haittaa. (TENK, 3/2019, s. 7). Tutkimuksessa on hyvä huolehtia yksityisyyden suojasta, jotta tutkittavalle ei aiheutuisi mitään haittaa. Tutkittavan tietoja ei saa joutua väärin käsiin ja yksittäinen ihminen ei saa olla tunnistettavissa tutkimuksesta. (Kuula, 2006, s. 127.)

Lisäksi tutkimuseettinen neuvottelukunta on julkaissut tutkimuseettisen ohjeistuksen ”Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausten käsitteleminen” (TENK, 2012), jossa määritellään keskeisimmät tutkimusetiikan lähtökohdat:

1. Tutkimuksen eri vaiheissa tulee ehdottomasti noudattaa rehellisyyttä, huolellisuutta ja tarkkuutta.
2. Tutkimuksessa tulee toteuttaa eettisiä tiedonhallinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmiä. Tutkimuksessa toteutetaan myös avoimuutta sekä vastuullista tiedeviestintää.
3. Tutkimuksessa tulee viitata muiden tutkimuksiin asianmukaisilla ja kunnioittavilla tavoilla.
4. Tutkimus suunnitellaan, toteutetaan ja raportoidaan tieteellisen tiedon edellyttämällä tavalla.
5. Tarvittavat tutkimusluvut on hankittu etukäteen.

(TENK, 2012, s. 6.)

Tutkimusta tehdessä on tärkeää toteuttaa tutkimusetiikan lähtökohtia vilpin, epärehellisuuden ja piittaamattomuuden välttämiseksi. Vilppiin luetaan kuuluvaksi sepitettyjen havaintojen esittäminen, havaintojen vääristely, plagiointi ja toisten tutkimustulosten anastaminen. (TENK, 2012, s. 8–9).

Toteutin tarkasti tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeita tutkimuksen eri vaiheissa. Esimerkiksi kyselylomakkeen saatekirjeessä kerroin vastaajille tutkimukseni käyttötarkoituksen ja henkilötietojen käytön. Kerroin tutkittavien tietojen luottamuksellisesta käytöstä ja anonymiteetistä. Kukaan yksittäinen vastaaja ei tulisi ilmi tutkimukseni tuloksista. Toteutin henkilötietojen käyttöä mainitsemallani tavalla ja missään vaiheessa tutkimusta yksittäisen opettajan tietoja ei tullut esille. Noudatin myös rehellisyyttä, tarkkuutta ja huolellisuutta jokaisessa vaiheessa. Tarkistin esimerkiksi useampaan otteeseen SPSS-ohjelmaan syötettyjen tietojen oikeellisuuden ja kuvioden ja taulukoiden tarkkuuden. Kuvioden alla olevat selitteet myös kertoivat jokaiseen kysymykseen vastanneiden opettajien tarkan määrän. Toteutin myös eettisyyttä, avoimuutta sekä vastuullisuutta esimerkiksi antamalla tietoni vastanneille opettajille mahdollisia yhteydenottoja varten. Lisäksi viittasin muiden tutkijoiden tekemiin tutkimuksiin asianmukaisilla ja kunnioittavilla tavoilla. Kaiken kaikkiaan pyrin tutkimukseni jokaisessa vaiheessa heti suunnitteluvaiheesta lähtien avoimuuteen, eettisyyteen ja vilpittömyyteen luotettavan ja eettisen tutkimuksen toteuttamiseksi.

6.3 Jatkotutkimusaiheet

Tutkimuksen alussa tiedostin lähteväni tutkimaan hyvin laajaa aihetta, joka tarjoaa monia tutkittavia alueita. Jokaisesta arvioinnin osa-alueesta ja arviointimenetelmästä voisi tarvittaessa tehdä jatkotutkimusta, mutta kaksi vähemmän tutkittua aluetta herätti minussa mielenkiinnon:

1. Miten musiikinopettajat toteuttavat käytännössä kriteeriperustaista arviointia?

Tutkimustuloksista nousi esille, että opettajat toteuttavat arviointia, jossa oppilaat ovat tietoisia tavoitteista ja arviointikriteereistä. Jatkotutkimusta ajatellen olisi mielenkiintoista tutkia kvalitatiivisen tutkimuksen muodossa opettajien kertomuksia arviointinsa käytöstä. Kvantitatiivisella tutkimuksella sain aiheesta yleisen kuvan, mutta haluaisin päästä vielä pintaa syvemmälle. Yhtenä kiinnostavana vaihtoehtona olisi myös etnografinen kenttätutkimus, jossa voisin havainnoida itse luokkahuoneessa opettajien arviointi- ja palautetilanteita. Ulkopuolisena tarkkailijana voisin saada hyvän yleiskuvan itse arviointitilanteista.

2. Miten asennetta ja käytöstä arvioidaan musiikin opetuksessa?

Nostin tämän jatkotutkimusaiheen esille, sillä tutkimustuloksista huomasin opettajien ja POPS:in (2014) välisen ristiriidan käytöksen arvioinnissa. Myös tähän jatkotutkimusaiheeseen menetelmäksi sopisi kvalitatiivinen tutkimus, sillä haastattelujen kautta saisin syvempiä perusteluja opettajien mielipiteille. Haluaisin paneutua erityisesti käytöksen arvioinnin haastavuuteen ja siihen, miten opettajat erottavat käytöksen asenteesta.

Lähteet

- Ahonen, K. (2004). *Johdatus musiikin oppimiseen*. Helsinki: Oy FINN LECTURA Ab.
- Anttila, P. (2013). Taitojen ja luovien alojen arvioinnin kysymyksiä. Teoksessa: Räisänen, A. (toim.), *Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt*. Helsinki: Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2013:3.
- Arjas, P., Hirvonen, A. & Nikkanen, H.M. (2013). Esiintyminen ja kilpaileminen pedagogisina kysymyksinä. Teoksessa Juntunen, M-L., Nikkanen, H.M. & Westerlund, H. (toim.) *Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Burnard, P. (2012). Commentary: Musical Creativity as Practice. Teoksessa: McPherson, G.E. & Welch, G.F. (toim.) *The Oxford Handbook of Music Education. Volume II*. New York: Oxford University Press.
- Deutsch, D. (2016). *Authentic Assessment in Music Composition. Feedback That Facilitates Creativity*. Music Educators Journal 2016. [Viitattu 13.05.2019]. Saantitapa: <https://nationalconference.nafme.org/wp-content/files/sites/4/2017/11/Deutsch.pdf>
- Edutorni (2018). *Musatorni*. [Viitattu 13.3.2019]. Saantitapa: <http://www.edutorni.fi/esitely/musatorni/>
- Ervasti, M., Muhonen, S. & Tikkanen, R. (2013). Säveltämisen monet mahdollisuudet musiikkikasvatuksessa. Teoksessa: Juntunen, M-L., Nikkanen, H.M. & Westerlund, H. (toim.), *Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ervasti, M. (2003). *Lorutan laulun, sävellän sillan, piirrän partituurin, äänikuvitan kertomuksen – Musiikillinen keksintä osana sovellettua orff-pedagogiikkaa*. Lisensiaatintyö: Oulun yliopisto, kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö, musiikki.
- Fautley, M. (2010). *Assessment in Music Education*. Oxford; New York: Oxford University Press.
- Forehand, M. (2010). Bloom's Taxonomy. Teoksessa: Orey, M. (toim.), *Emerging Perspectives on Learning, Teaching and Technology*. [Viitattu 10.6.2019]. Saantitapa: [http://www.palieducationsociety.org/images/ebooks%20\(13\).pdf](http://www.palieducationsociety.org/images/ebooks%20(13).pdf)
- Harlen, W. & James, M. (1997). *Assessment and Learning: differences and relationships between formative and summative assessment*. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 4:3, 365-379. [Viitattu 7.6.2018]. Saantitapa: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0969594970040304>
- Heikkilä, T. (2014). *Tilastollinen tutkimus*. Helsinki: Edita.

- Heikkilä, J. (1985). Luovuuden osa-alueet ja niiden kehittäminen. Teoksessa: Haavikko, R. & Ruth, J-E. (toim.) *Luovuuden ulottuvuudet*. Espoo: Amer-yhtymä Oy.
- Hoffer, C.R. (2001). *Teaching Music in the Secondary Schools*. Belmont: Wadsworth/Thomson Learning.
- Hotulainen, R. & Vainikainen, M-P. (2017). Arviointipalautteen merkitys minäkäsityksen kehittymiselle. Teoksessa: Kauppinen, E. & Vitikka, E. (toim.), *Arviointia toteuttamassa. Näkökulmia monipuoliseen oppimisen arviointiin*. Helsinki: Opetushallitus.
- Ihme, I. (2009). *Arviointi työvälineenä. Lasten ja nuorten kasvun tukeminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Iiskala, T., Kajamies, A., Vauras, M. & Lehtinen, E. (2016). *Metakognitiivinen säätely taitavilla ja heikoilla oppilaspareilla matematiikan ongelmanratkaisuprosessissa* [viitattu: 7.11.2019]. Saantitapa: <https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2016/05/Iiskala-ym.pdf>
- Jakku-Sihvonen, R. (2013). Oppimistulosten arviointijärjestelmistä ja niiden kehittämishaasteista. Teoksessa: Räisänen, A. (toim.), *Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt*. Helsinki: Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2013:3.
- Jakku-Sihvonen, R. (2011). Oppimistuloksia arvioidaan koulutuksen kehittämisen perustaksi. Teoksessa: Laitinen, S. & Hilmola, A. (toim.), *Taito- ja taideaineiden oppimistulokset – asiantuntijoiden arviointia*. Helsinki: Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2011:11.
- Jakku-Sihvonen, R. (2002). Kansallinen oppimistulosten arviointijärjestelmä. Teoksessa: Olkinuora, E., Jakku-Sihvonen, R. & Mattila, E. (toim.), *Koulutuksen arviointi – lähtökohtia, malleja ja tilannekatsauksia*. Turku: Turun yliopisto.
- Juntunen, M-L. & Westerlund, H. (2013). Laadukas arviointi osana oppimista ja opetusta. Teoksessa: Juntunen, M-L., Nikkanen, H.M. & Westerlund, H. (toim.) *Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Karjalainen-Väkevä, M. & Nikkanen, H. (2013). Opettajan roolit säveltämisen ohjaajana ala- ja yläkoulussa. Teoksessa: Ojala, J. & Väkevä, L. (toim.), *Säveltäjäksi kasvattaminen. Pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen*. Helsinki: Opetushallitus.
- Kauppinen, M., Sintonen, S., Harmanen, M. & Kauppinen E. (2017). Luovan tuottamisen arviointi musiikissa sekä äidinkielessä ja kirjallisuudessa. Teoksessa: Kauppinen, E. & Vitikka, E. (toim.), (2017). *Arviointia toteuttamassa. Näkökulmia monipuoliseen oppimisen arviointiin*. Helsinki: Opetushallitus.
- Kauppinen, E. & Vitikka, E. (2017). Oppimisen arvioinnin linjaukset perusopetuksessa. Teoksessa: Kauppinen, E. & Vitikka, E. (toim.). *Arviointia toteuttamassa. Näkökulmia monipuoliseen oppimisen arviointiin*. Helsinki: Opetushallitus.

- Knight, P. & Yorke, M. (2003). *Assessment, Learning and Employability*. Maidenhead: Society for Research into Higher Education & Open University Press. [Viitattu 7.6.2018]. Saantitapa: <http://search.ebscohost.com.pc124152.oulu.fi:8080/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=233992&site=ehost-live>
- Koppinen, M-L., Korpinen, E. & Pollari, J. (1994). *Arviointi oppimisen tukena*. Helsinki: WSOY.
- Koulujen musiikinopettajat ry. *OPS2016* [viitattu 15.11.2018]. Saantitapa: <http://www.koulujenmusiikinopettajat.fi/ops2016/>
- Kurkela, K. (1997). Musiikillisen edistymisen arviointiperusteista. Teoksessa: Jakku-Sihvonen, R. (toim.), *Onnistuuko oppiminen – oppimistuloksien ja opetuksen laadun arviointiperusteita peruskoulussa ja lukiossa*. Helsinki: Opetushallitus.
- Kuula, A. (2006). Yksityisyyden suoja tutkimuksessa. Teoksessa: Hallamaa, J., Launis, V., Lötjönen, S. & Sorvali I. (toim.), *Etiikkaa ihmistieteille*. Suomalaisen kirjallisuuden seura: Helsinki.
- KvantiMOTV (2003). *Hypoteesien testaus* [viitattu 21.10.2019]. Saantitapa: <https://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/hypoteesi/testaus.html>
- Lahdes, E. (1977). *Peruskoulun uusi opetusoppi*. Helsinki: Otava.
- Luostarinen, A. & Peltomaa I-M. (2016). *Reseptit OPSin käyttöön. Opettajan opas työssä onnistumiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Malmelin, N. & Poutanen, P. (2017). *Luovuuden idea. Luovuus työelämässä, yhteisöissä ja organisaatioissa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Metsämuuronen, J. (2001). *SPSS aloittelevan tutkijan käytössä*. Helsinki: International Methelp Ky.
- Metsämuuronen, J. (2002). *Mittarin rakentaminen ja testiteorian perusteet*. Helsinki: International Methelp Ky.
- Musiikin päättöarvioinnin kriteerien tukimateriaali (2016) [viitattu 6.2.2019]. Saantitapa: https://www.edu.fi/perusopetus/musiikki/ops2016_tukimateriaalit/paattoarvioinnin_kriteerien_tukimateriaali
- Mäkinen, P. (2002) [viitattu 7.11.2019]. Saantitapa: <https://www15.uta.fi/arkisto/verkkotutor/metakogn.htm>
- Niemi, H. (2016). Erinomaisuus, sitoutuminen ja eettisyys. Miten hyvän työn kriteerit toteutuvat opettajan ammatissa? Teoksessa: Cantell, H. & Kallioniemi, A. (toim.), *Kansankynttilä keinulaudalla. Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan?* Jyväskylä: PS-kustannus.
- O'Brien, J.P. (1983). *Teaching music*. New York: CBS College Publishing.

- Opetusalan Ammattijärjestö OAJ (2019). *Opetusvelvollisuudet* [viitattu 30.9.2019]. Saantitapa: <https://www.oaj.fi/tyoelamaopas/tyoaika/kunnalliset-peruskoulut/opetusvelvollisuudet/>
- Opetusalan eettinen neuvottelukunta (2018). *Opetusalan eettisen neuvottelukunnan kannanotto arvioinnista* [viitattu 7.2.2019]. Saantitapa: https://www.oaj.fi/contentas-sets/7319e41ad02946cd99cfa3a437e36a55/opetusalan_eettisen_neuvottelukunnan_kannanotto_arvioinnista_16042018.pdf
- Opetusalan eettinen neuvottelukunta (2013). *Opetusalan eettisen neuvottelukunnan kannanotto oppilasarvioinnista 7.5.2013* [viitattu 7.2.2019]. Saantitapa: https://www.oaj.fi/contentas-sets/7319e41ad02946cd99cfa3a437e36a55/kannanotto_oppilasarviointiin_07052013.pdf
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus (1992). *Muutokset musiikkikasvatuksen mahdollisuuksina. Raportti musiikinopettajan työstä ja laajenevan toimenkuvan vaikutuksista*.
- Ouakrim-Soivio, N. (2016). *Oppimisen ja osaamisen arviointi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Oulun sivistys- ja kulttuuripalvelut. *Arvioinnin ABC. Oulun kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelman arviointiosuus* [viitattu 21.8.2019]. Saantitapa: https://www.ouka.fi/documents/1257266/3895590/ArvioinninABC_ylakoulu.pdf/07d3ccc5-45f9-4b1b-8b88-5fa0e146ddd3
- Paananen, P. (2009). Näkökulmia arviointiin. Teoksessa: Louhivuori, J., Paananen, P. & Väkevä, L. (toim.), *Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Jyväskylä: Suomen Musiikkikasvatusseura – FiSME r.y.
- Paananen, P. (2003). *Monta polkua musiikkiin: tonaalisen musiikin perusrakenteiden kehittyminen musiikin tuottamis- ja improvisaatiotehtävissä ikävuosina 6-11*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Paananen, P. (1997). *Lapsen älyllinen kehitys ja musiikin keksiminen*. Musiikkikasvatuksen lisensiaatintutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Perusopetuslaki (1998) [viitattu 4.6.2018]. Saantitapa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L7P36>.
- Poutiainen, A. (2013). Jazz syntyy soittamalla. Käytännön ideoita rytmimusiikin ja improvisoinnin opiskeluun. Teoksessa: Juntunen, M-L., Nikkanen, H.M. & Westerlund, H. (toim.) *Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä*. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Rajamäki-Bergman, S. (2013). *Luovuustesti ja palkitseminen*. Laurea-ammattikorkeakoulu: Opinnäytetyö [viitattu 9.5.2019]. Saantitapa: <https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/62903/oppari%20srb.pdf?sequence=1>
- Ruismäki, H. (1991). *Musiikinopettajien työtyytyväisyys, ammatillinen minäkäsitys sekä uranvalinta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Ruismäki, H. (1984). *Peruskoulun yläasteen musiikinopettajien työtyytyväisyys ja työolot* (s. 3). Helsinki: Helsingin yliopiston musiikkitieteen laitoksen julkaisuja 2.
- Räisänen, A. (1994). Arvioinnin tehtävät. Teoksessa: Jakku-Sihvonen, R., Räisänen, A. & Väyrynen, P. (toim.), *Virikkeitä koulutuksen arvioinnin kehittäjille*. Helsinki: Opetushallitus. Arviointi ja seuranta 2/1994.
- Sawyer, R.K. (2012). *The Science of Human Innovation. Explaining Creativity. Second Edition*. Oxford: Oxford University Press.
- Suomen virallinen tilasto (SVT): *Yliopistokoulutus*. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu 28.9.2019]. Saantitapa: https://www.stat.fi/til/yop/2018/yop_2018_2019-05-09_tie_001_fi.html
- Suomi, H. (2009). Opetussuunnitelma ja muuttuva musiikinopetus. Teoksessa: Louhivuori, J., Paananen, P. & Väkevä, L. (toim.), *Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Jyväskylä: Suomen Musiikkikasvatusseura – FiSME r.y.
- Sternberg, R.J. & Lubart, T.I. (1999). The Concept of Creativity: Prospects and Paradigms. Teoksessa: Sternberg, R. J. (toim.) *Handbook of Creativity*. Cambridge University Press.
- Tilastokoulu [viitattu 30.8.2019]. Saantitapa: https://tilastokoulu.stat.fi/verkko-koulu_v2.xql?course_id=tkoulu_tilaj&lesson_id=2&subject_id=15&page_type=sisalto
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (3/2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakkoarviointi Suomessa*. Tutkimuseettinen neuvottelukunta: Helsinki [viitattu 1.11.2019]. Saantitapa: https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakkoarvioinnin_ohje_2019.pdf
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Tutkimuseettinen neuvottelukunta: Helsinki [viitattu 1.11.2019]. Saantitapa: https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Uusikylä, K. (2012). *Luovuus kuuluu kaikille*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Valli, R. (2018). Aineistonkeruu kyselylomakkeella. Teoksessa: Valli, R. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vilkka, H. (2015). *Tutki ja kehitä*. Jyväskylä: PS-kustannus.

LIITTEET

LIITE 1. Saatekirje ja kyselylomake.

Arviointi

ARVIOINTIKYSELY YLÄKOULUN MUSIIKINOPETTAJILLE

Arvioisa yläkoulun musiikinopettaja,

Teen pro gradu -tutkielmaa Oulun yliopiston musiikkikasvatuksen tutkinto-ohjelmalle. Tutkin musiikinopettajan arviointimenetelmien käyttöä sekä käytön useutta. Tarkoitukseni on selvittää, miten musiikinopettajat toteuttavat arviointia, mitä arviointitapoja musiikinopettajat käyttävät useimmiten, ja mitä arviointitapoja he pitävät tärkeinä. Vastaamalla oheiseen kyselyyn annatte arvokasta apua tutkimukseni onnistumiseksi.

Antamanne vastaukset käsitellään luottamuksellisesti ja nimettöminä. Kenenkään vastaajan yksittäiset tiedot eivät käy tuloksista ilmi. Tutkimukseni onnistumisen kannalta on tärkeää, että pyrkisitte vastaamaan kysymyksiin mahdollisimman huolellisesti.

Kyselyyn vastaaminen vie noin 15–30 minuuttia. Suosittelen vastaamaan tietokoneen tai tabletin välityksellä. Pyydän teitä palauttamaan kyselylomakkeen täytettynä 20.5.2019 mennessä.

Voitte soittaa alla olevaan numeroon tai lähettää sähköpostia halutessanne lisätietoa tutkimuksesta. Vastaan mielelläni tutkimusta koskeviin kysymyksiin.

Kiitos etukäteen vastauksistanne!

Sanni Tolonen
0445333869
sanni.tolonen@student oulu.fi

Taustatietokysymykset

Vastaa kysymyksiin valitsemalla mielestäsi oikea vaihtoehto tai kirjoittamalla vastaus sille varatulle viivalle.

1. Sukupuoli

- ☐ Nainen
☐ Mies

2. Syntymäaika

3. Työsuhde

- ☐ Opettajan virka
☐ Päätoiminen tuntiopettaja
☐ Sivutoiminen tuntiopettaja
☐ Muu, mikä?

4. Mitä luokka-asteita opetat? Voit valita useamman vastausvaihtoehdon.

☐ Alakoulu

☐ Yläkoulu. Tarkenna, mitä luokkia

☐ Lukio

☐ Muu, mikä?

5. Merkitse opettamasi musiikin viikkotuntimäärä tähän

6. Kuinka pitkään olet ollut ammatissasi?

☐ 0–2 vuotta

☐ 3–5 vuotta

☐ 6–10 vuotta

☐ 11–20 vuotta

☐ 21–30 vuotta

☐ 31 vuotta tai yli

7. Minä vuonna aloitit ammatissasi?

8. Merkitse koulutuksesi ja tutkintosi tähän.

9. Merkitse pääaineesi tähän.

10. Kuinka usein käytät alla olevia musiikin oppimiseen ja työskentelyyn liittyviä arviointimenetelmiä? Valitut arviointimenetelmät pohjautuvat Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2014) sekä Paanasen (2009) aiempaan tutkimukseen. Ilmoita vastauksesi valitsemalla sopivin vaihtoehto.

	En koskaan	Kerran tai pari vuodessa	Useamman kerran vuodessa	Kuukausittain	Viikoittain
Luova tuotos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Äänitetty luova tuotos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Äänitetty esitys	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kirjallinen koe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Soittokoe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Laulukoe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tuntiaktiivisuus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Itsearviointi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vertaisarviointi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ryhmäsoitto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Musiikkikouluopinnot	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Verkkotehtävä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kuuntelutehtävä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kirjallinen tehtävä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kirjallinen portfolio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Muu, mikä?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="text"/>					

11. Jos edellisessä kysymyksessä vastasit käyttäväsi kirjallisia kokeita, ovatko kokeesi summatiivisia vai formatiivisia? Voit valita useamman vastausvaihtoehdon.

- ☐ Summatiivisia. Montako koetta pidät lukuvuoden aikana, ja mille vuosiluokalle?

- ☐ Formatiivisia. Montako koetta pidät lukuvuoden aikana, ja mille vuosiluokalle?

12. Mitkä ovat mielestäsi viisi (5) tärkeintä arviointimenetelmää alla olevista vaihtoehdoista?

- ☐ Luova tuotos
- ☐ Äänitetty luova tuotos
- ☐ Äänitetty esitys
- ☐ Kirjallinen koe
- ☐ Soittokoe
- ☐ Laulukoe
- ☐ Tuntiaktiivisuus
- ☐ Itsearviointi
- ☐ Vertaisarviointi
- ☐ Ryhmäsoitto
- ☐ Musiikkikouluopinnot
- ☐ Verkkotehtävä
- ☐ Kuuntelutehtävä
- ☐ Kirjallinen tehtävä
- ☐ Kirjallinen portfolio
- ☐ Muu, mikä?

13. Merkitse kunkin arviointimenetelmän kohdalle, painotatko siinä enemmän sanallista vai numeerista arviointia. Mikäli käytät molempia tasan yhtä paljon, merkitse molempiin rasti. Mikäli et käytä jotakin arviointimenetelmistä lainkaan, jätä kyseinen kohta tyhjäksi.

	Painotan sanallista arviointia	Painotan numeroarviointia
Luova tuotos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Äänitetty luova tuotos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Äänitetty esitys	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kirjallinen koe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Soittokoe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Laulukoe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tuntiaktiivisuus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Itsearviointi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vertaisarviointi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ryhmäsoitto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Musiikkikouluopinnot	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Verkkotehtävä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kuuntelutehtävä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kirjallinen tehtävä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kirjallinen portfolio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Muu, mikä? <input type="text"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. Pidätkö numeroarviointia hyödyllisenä? Perustele

- ☐ Kyllä
- ☐ En

15. Pidätkö sanallista arviointia hyödyllisenä? Perustele

- ☐ Kyllä
- ☐ En

POPS:in (2014) musiikin oppiaineen arvioinnin kohteita koskevat kysymykset.

16. Arvioitko seuraavia Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaisia arvioinnin kohteita musiikin oppiaineessa?

	Arvioin	En arvioi
Musiikillisen ryhmän jäsenenä toimiminen. Jos arvioit, kerro miten <input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Äänenkäyttö ja laulaminen musiikkiryhmän jäsenenä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Soittaminen musiikkiryhmän jäsenenä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Musiikkiliikunta. Jos arvioit, kerro miten <input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ääniympäristön ja musiikin kuuntelu ja siitä keskusteleminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Musiikin luova tuottaminen. Jos arvioit, kerro miten <input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Musiikkiteknologian käyttö	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kulttuurinen osaaminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Musiikillisten käsitteiden ja symbolien käyttö	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Musiikin hyvinvointivaikutusten tunnistaminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kuulosta sekä musisointi- ja ääniympäristön turvallisuudesta huolehtiminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppimisen taidot. Jos arvioit, kerro miten <input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

POPS:in (2014) yleisen osan arviointia ja musiikin oppiaineen arviointia koskevat väitteet.

17. Seuraavaksi esitän arviointia koskevia väitteitä. Ilmoita valitsemalla mielestäsi sopivin vaihtoehto.

Alla olevat väitteet on teemoiteltu liittymään joko POPS:in (2014) yleiseen arviointiin tai POPS:in (2014) musiikin oppiaineen arviointiin. Musiikin oppiaineen arviointiin liittyvissä väliotsikoissa on merkitty tavoitteet T1–T12 riippuen siitä, mitä tavoitetta arviointiväite koskee.

	Eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Samaa mieltä	En osaa sanoa
T3: RYHMÄSSÄ SOITTAMINEN:					
Soittotaito tulee ottaa huomioon arvioinnissa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Soittotaitoa tulee arvioida soittokokeilla.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Soittotaitoa tulee arvioida muulla tavoin. Miten? <input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
T2: ÄÄNENKÄYTTÖ JA RYHMÄSSÄ LAULAMINEN:					
Laulutaito tulee ottaa huomioon arvioinnissa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Laulutaitoa tulee arvioida laulukokeilla.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Laulutaitoa tulee arvioida muulla tavoin. Miten? <input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
T6: MUSIIKIN LUOVA TUOTTAMINEN					
Luova tuottaminen käsittää sekä prosessin että valmiin tuotoksen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Luovaa tuottamista on vaikea arvioida.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Itsearviointi on tärkeää luovassa tuottamisessa. Perustele <input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Formatiivinen arviointi on summatiivista arviointia tärkeämpää luovassa tuottamisessa. Perustele <input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
T5: ÄÄNIYMPÄRISTÖN JA MUSIIKIN KUUNTELU:					
Kuuntelutaitoa on vaikea arvioida.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kuuntelutaitoa voidaan arvioida testien avulla.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
T1: MUSIIKILLISESSA RYHMÄSSÄ TOIMIMINEN:					
Esiintyminen tulee ottaa huomioon arvioinnissa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaan asenne muita ryhmän jäseniä kohtaan tulee ottaa huomioon arvioinnissa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
T12: OPPIMISEN TAIDOT:					
Oppilaan itsearviointi auttaa opettajaa oppimisen taitojen arvioinnissa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilas tarvitsee ohjausta itsearviointiin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaan vertaisarviointitaidot tulee ottaa huomioon oppimisen taitojen arvioinnissa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vertaisarviointi on hyödyllistä oppilaalle.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
YHTEISTYÖ KOTIEN KANSSA:					
Yhteistyö kotien kanssa on tärkeää.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaiden huoltajien tulee tietää arviointikriteereistä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
OPETUSSUUNNITELMA:					
Arviointia on vaikea toteuttaa opetussuunnitelman pohjalta. Jos olet samaa mieltä, perustele <input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Opetussuunnitelmasta on merkittävää apua arvioinnissa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
LUKUVUODEN AIKAINEN ARVIOINTI					
Jatkuva arviointi on haastavaa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Arviointini on systemaattista.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaani ovat tietoisia arviointikriteereistä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaani saavat tarpeeksi palautetta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mielestäni on haastavaa arvioida oppilaita, joilla on oppimisvaikeuksia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
PÄÄTTÖARVIOINTI:					
7. luokan mahdollisuus sanalliseen arviointiin hankaloittaa päättöarvosanan muodostamista.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
KÄYTTÄYTYMINEN:					
Käyttäytyminen vaikuttaa musiikin arvosanaan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. Viimeisenä luettele tärkeysjärjestyksessä viisi (5) asiaa, joita painotat musiikin lukuvuosiarviointinnissa. Perustele vastauksesi.